

توصیف و آموزش زبان فارسی

چاپ سوم

دکتر مهدی مشکوة‌الدینی



۲۷۱

توصیف و آموزش زبان فارسی

دکتر مهدی مشکوة‌الدینی

۲



FERDOWSI UNIVERSITY OF MASHHAD
Publication No. 271

Introduction to Aspects of the Persian Language

The History, Development of Skills and Structures

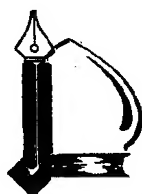
Mehdi Meshkato Dini

FERDOWSI UNIVERSITY PRESS

بسم الله الرحمن الرحیم

۲۲۰۰ / ۴۲۱۲





انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد، شمارهٔ ۲۷۱

توصیف و آموزش زبان فارسی

دکتر مهدی مشکوةالدینی

۳۴۵۵۴

مشکوةالدینی، مهدی، ۱۳۲۰ -
توصیف و آموزش زبان‌فارسی / مهدی مشکوةالدینی . ــ مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۷۹.
۲۵۹ ص. : مصور . ــ (انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد؛ ۲۷۱)
ISBN 964-6335-90-x
۱۰۵۰۰ ریال
فهرست‌نویسی بر اساس اطلاعات فیپا .
ص.ع. به‌انگلیسی :
Mehdi. Meshkatod Dini.
Introduction to aspects of the persian language = The history development of skills and structures.
کتابنامه: ص. [۲۴۵] - ۲۴۸.
۱. فارسی -- دستور. ۲. فارسی -- راهنمای آموزشی. الف. دانشگاه فردوسی مشهد. ب. عنوان.
PIR ۲۶۸۸ / ۹ت ۵م
۴ فا ۵
کتابخانه ملی ایران
۷۹-۷۰۳۸م



انتشارات، شمارهٔ ۲۷۱

توصیف و آموزش زبان فارسی

نوشته‌ی

دکتر مهدی مشکوةالدینی

وزیری، ۲۶۰ صفحه، ۲۰۰۰ نسخه، چاپ سوم، زمستان ۱۳۸۶
امور فنّی و چاپ : مؤسسهٔ چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی

بها : ۱۸۰۰۰ ریال

فهرست مطالب

پیشگفتار

موضوع کتاب حاضر بررسی، توصیف و ارائه‌ی ویژگیها و اصول گوناگون تحوّل و دگرگونی، گوناگونی، فراگیری مهارتها و نیز نظام آوایی، ساختواژی و دستوری زبان فارسی است. به این ترتیب، این کتاب اصول همه‌ی جنبه‌های طبیعی، کاربردی و ساختی زبان فارسی را شامل می‌شود؛ هر چند که در آن تنها مفاهیم پایه و اصلی ارائه گردیده و از جزئیات هر بحث صرف نظر شده است.

آگاهی بر طبیعت، ویژگیها، مهارتها و نظام زبان، علاوه بر آن‌که زمینه‌های دانش زبان را برای انسان آشکار می‌سازد، برای درک ادبیات و نیز گسترش دانش به‌طور کلّی نیز توانایی بیشتری پدید می‌آورد. یعنی به همان میزان که انسان بر طبیعت و نظام زبان آگاهی صریحتر و گسترده‌تری فراهم می‌کند و نیز بر مهارتهای زبان تسلّط بیشتری کسب می‌نماید، توانایی‌اش برای درک و شناخت ادب، فرهنگ و دانش استوارتر می‌شود. آگاهی صریح بر دانش زبان و مهارتهای آن و نیز گسترش آنها پویایی فرهنگی، اجتماعی و علمی افراد را موجب می‌گردد. به همین سبب، آگاهیهای زبانی پایه‌ی گسترشهای علمی و ادبی به‌شمار می‌رود. کتاب حاضر نیز با همین فرض اساسی تدوین یافته است.

هر چند که این کتاب در اصل برای دانشجویان، دبیران و معلمان زبان فارسی و زبان‌شناسی تدوین شده است، با این حال برای همه‌ی دانشجویان، دبیران و معلمان رشته‌های متفاوت و نیز علاقه‌مندان به دانش و مهارتهای زبان فارسی سودمند است. همچنین، به‌ویژه دانشجویان و معلمان زبانها نیز از آن سود خواهند برد. به‌علاوه، همه‌ی افراد علاقه‌مند به توصیفها و آگاهیهای صریح در باره‌ی طبیعت، ویژگیها، مهارتها و ساخت زبان فارسی از آن بهره‌مند خواهند شد.

در فصل اوّل، ویژگیهای اصلی و نقشهای زبان و نیز رابطه‌ی آن با اندیشه و شناخت و اصول دگرگونی و گوناگونی و ساخت زبان ارائه گردیده است. در واقع در این فصل به زمینه‌هایی که در این

کتاب مورد بررسی قرار گرفته اشاره شده است. در فصلهای دوم و سوم به ترتیب دیرینه و گذشته‌ی زبان فارسی و نیز پیدایش و گسترش زبان فارسی نو تا فارسی کنونی نشان داده شده است. در فصل چهارم، تغییرات و دگرگونیهای زبان فارسی و در فصل پنجم لهجه‌ها و گونه‌های اجتماعی زبان فارسی ارائه گردیده است. در فصل ششم، طبیعت و روند زبان آموزی، و در فصلهای هفتم تا دهم، مهارتهای گفتن، شنیدن، نوشتن و خواندن با توجّه به زبان فارسی بررسی شده است. در سه فصل پایانی، به ترتیب صداها و ساخت آوایی زبان فارسی، واژگان و ساختواژه، و ساخت جمله در زبان فارسی توصیف و ارائه گردیده است. در پایان هر فصل پرسشهایی تنظیم شده تا با پاسخگویی به آنها مطالب و توصیفهای ارائه شده بهتر درک گردد.

بخش عمده‌ی مطالب تدوین شده در این کتاب بر پایه‌ی نتایج حاصل از بررسیها و مطالعاتی است که نویسنده در ارتباط با اجرای طرح پژوهشی ملی خود با عنوان «تدوین دانش زبان فارسی و مهارتهای آن و آموزش زبان فارسی» در سالهای ۱۳۷۷ و ۱۳۷۸ به انجام رسانده است. بخشهای دیگر نیز پیش‌تر در سالهای ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶ تدوین و تنظیم شده بود. با این حال، برای تدوین نهایی در این کتاب همگی مورد بررسی دوباره و بازنگری قرار گرفت.

در تدوین این کتاب از نظرات دقیق و با ارزش بسیاری همکاران صاحب نظر و نیز دانشجویان تیزبین فراوان بهره برده‌ام. ضمن سپاسگزاری از همه‌ی آنان بر پیشنهادها و یادآوریهای پرسودشان ارج بسیار می‌نهم.

بر خود لازم می‌دانم که از معاون محترم پژوهشی، مدیر محترم خدمات پژوهشی و اعضای محترم شورای انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد به خاطر حُسن توجّهشان نسبت به تصویب چاپ این کتاب در سلسله انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد قدردانی کنم.

همچنین از کارکنان پرتلاش و صدیق مؤسسه‌ی چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد به‌خاطر بردباری بر زحمتهای چاپ این کتاب سپاسگزاری می‌نمایم.

مهدی مشکوة الدینی

استاد زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

بهار ۱۳۷۹

فصل اوّل

ویژگیها، نقشها و ساخت زبان

۱- ویژگیهای زبان

زبان ابزاری طبیعی برای منظّم کردن اندیشه و نیز ارتباط میان افراد انسان است. انسان به‌وسیله‌ی زبان اندیشه و شناخت خود را سازمان می‌دهد و نیز از راه آن، اندیشه‌ی خود را به‌دیگران منتقل می‌سازد. ویژگی طبیعی دیگر زبان صورت گفتاری و آوایی آن است. زبان ابزار طبیعی ارتباط میان افراد انسان است که عموماً به‌صورت گفتار ظاهر می شود. انتقال معانی از یک فرد انسان به فرد یا افراد دیگر از راه گفتار یا نوشتار به انجام می‌رسد. افراد انسان برای به انجام رساندن کارها و خواسته‌های خود، دادن اطلاع به دیگران و گرفتن اطلاع از آنان و نشان دادن احساسات و عواطف خود از زبان استفاده می‌کنند. زبان تقریباً از دومین سال پس از تولّد تا پایان عمر همراه انسان است و به عنوان ابزاری کارآمد، همواره به او یاری می‌رساند.

زبان به‌طور طبیعی برای تنظیم اندیشه یا تفکّر انسان نیز به‌کار می‌رود. افراد انسان اندیشه‌ها و افکار پیچیده‌ی خود را با به‌کارگیری زبان منظّم می‌کنند. به این معنی که اندیشیدن که یکی از ویژگیهای مهم نوع انسان است، در شکل پیشرفته و پیچیده‌ی خود تنها از راه زبان جریان می‌یابد و سپس، از همین راه به وسیله‌ی گفتار یا نوشتار بیان می‌شود. حتّی کودکان نیز در دوره‌ی آغازی زبان‌آموزی از راه سخن گفتن با خود، به اندیشه‌ی خویش شکل می‌دهند و همزمان، ضمن رشد زبان و اندیشه‌ی خود آنها را به هم می‌آمیزند. آمیزش زبان و اندیشه تا پایان عمر ادامه می‌یابد؛ به‌طوری که جداکردن زبان و اندیشه از یکدیگر در شکل طبیعی آن ناممکن به نظر می‌رسد.

همه‌ی جوامع بشری که تاکنون شناخته شده‌اند، به‌طور طبیعی و عادی برای ارتباط با یکدیگر از زبان خاصی استفاده می‌کنند. با این حال، به سادگی می‌توان دریافت که زبانهای جوامع بشری کم و بیش با یکدیگر متفاوتند؛ به‌طوری که بدون آموزش و یادگیری، مردم هر جامعه از درک زبان متفاوت جامعه‌ی دیگر ناتوان هستند. با این حال، بررسی زبانهای گوناگون نشان می‌دهد که همه‌ی آنها ویژگیهای مشترک عمده‌ای دارند. یکی از ویژگیهای مشترک یا همگانی زبانها صورت گفتاری آنهاست؛ یعنی همه‌ی گروههای انسانها از راه تولید گفتار با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند، هر چند که در هر جامعه، ممکن است افراد بر حسب عادت، برخی اشاره‌های اندامی از جمله اشاره با دست، سر یا چهره را نیز با سخن گفتن همراه کنند.

ویژگی صوتی زبان انسان سودمندیهایی دارد. از جمله آن که در تاریکی، به هنگام فعّالیتهای جسمانی دیگر، بدون لزوم رویارو بودن سخنگو با شنونده و تا فاصله‌ی مناسب صدای انسان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. جالب آن که اندامهای گویایی انسان یعنی ششها، حنجره، دهان، راه بینی، زبان، نرم کام، دندانهاو لبها و نیز ماهیچه‌ها و اعصاب مربوط به آنها برای تولید صداهای گفتار کاملاً انعطاف‌پذیر و آماده هستند. انعطاف پذیری و آمادگی اندامهای خاص برای تولید صداهای بسیار گوناگون را که در زبانهای انسانی وجود دارد، در هیچ جاندار دیگری نمی‌توان یافت.

همه‌ی جانداران برای خود نظام ارتباطی خاصی دارند که از آنها برخی صوتی، برخی اشاره‌ای، برخی حرکتی خاص، برخی استشمامی و جز اینها می‌باشد. با این حال، در هیچ یک از نظامهای ارتباطی جانداران دیگر پیچیدگی، خلاقیت و توان بسیار زیادی که زبان انسان برای بیان و انتقال مفاهیم بسیار گوناگون و نیز مفاهیم انتزاعی پیچیده دارد، مشاهده نمی‌شود. به نظر نمی‌رسد که جانداران دیگر از راه نظام ارتباطی خود بتوانند مفاهیم انتزاعی یا مفاهیم مربوط به گذشته یا آینده را به یکدیگر انتقال دهند. بر این پایه، می‌توان گفت که زبان انسان از همه‌ی نظامهای ارتباطی جانداران دیگر متمایز است و به‌علاوه، تنها ویژگی خاصّ اوست.

۲- نقشهای زبان

زبان وظایف یا نقشهای متفاوتی دارد؛ از جمله، چنان که گفته شد، به عنوان واسطه‌ی ارتباط میان افراد انسان به کار می‌رود. به این معنی که افراد انسان از راه زبان به‌صورت گفتار یا نوشتار، مفاهیم و منظورهای خود را به یکدیگر انتقال می‌دهند. سخنگویان هر جامعه‌ی زبانی واحد، در تمامی عمر به زبان خود با یکدیگر سخن می‌گویند و از این راه، از مفاهیم، مقاصد، منظورها و

به‌طورکلّی از درون ذهن یکدیگر مطلع می‌شوند. البتّه، ارتباط زبانی سخنگویان آن قدر عـادی و آسان انجام می‌گیرد که آنان هیچ‌گاه درباره‌ی چگونگی آن نمی‌اندیشند. از همین رو، **ایجاد ارتباط** یکی از نقشهای اصلی زبان فرض می‌شود.

زبان ابزار اندیشیدن نیز هست؛ یعنی، افراد انسان از راه زبان افکار پیچیده‌ی خود را تنظیم می‌کنند و به آن سازمان می‌دهند. در واقع، به نظر نمی‌رسد که جدا کردن اندیشه و زبان از یکدیگر ممکن باشد؛ زیرا اندیشه بر پایه‌ی زبان شکل می‌گیرد و نیز به وسیله‌ی آن بیان می‌شود. یعنی، فکر یا اندیشه همواره بر زبان جریان می‌یابد. بنابراین، یکی دیگر از نقشهای اصلی زبان **اندیشیدن** است.

زبان برای **حفظ شأن اجتماعی افراد و بیان تعارفات** نیز به کار می‌رود. عبارتهای متعدّد احوال‌پرسی، خوشامدگویی، خداحافظی، دعوت، خطاب، درخواستها و پرسشهای همراه با احترام همه نشان‌دهنده‌ی نقش مهمّ زبان در حفظ شأن اجتماعی افراد یا ارتباط اجتماعی است. در واقع، تصوّر ارتباط اجتماعی افراد جامعه بدون به‌کارگیری عبارتهای مطلوب، احترام‌آمیز و خوشایند ناممکن به‌نظر می‌رسد. بنابراین، **حفظ رابطه‌ی اجتماعی** یکی دیگر از نقشهای زبان محسوب می‌شود.

زبان برای **بیان عواطف و احساسات لطیف و زیبایی‌آفرینی** نیز به کار می‌رود. درواقع، شعر و آثار ادبی دیگر از همین راه پدید می‌آیند؛ یعنی، شاعر یا نویسنده‌ی ادبی احساسات لطیف و ژرف خود را به زبانی زیبا بیان می‌کند که از جهاتی با زبانِ عادی یعنی با گفتار و نوشتار رسمی یا عادی متفاوت است. در واقع، ویژگیهای زیبایی‌شناختی زبان شعر یا اثر ادبی، آن را دل‌انگیز و جاودان می‌سازد.

۳ - زبان، اندیشه و ارتباط

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، زبان ابزار سازمان‌دهی اندیشه یا فکر است، هر چند که فکر ساده بدون ارتباط با زبان نیز وجود دارد. یعنی، افراد انسان اندیشه‌های پیچیده‌ی خود را تنها از راه زبان منظّم می‌کنند. مشاهدات عادی و مستمر نشان می‌دهد که زبان و اندیشه دو ویژگی آشکار مختص انسان هستند که او را از همه‌ی جانداران دیگر متمایز می‌سازند. هیچ‌یک از جانداران دیگر دستگاه ارتباطی پیچیده و زایایی در اختیار ندارند که بر پایه‌ی آن همانند زبان انسان به هر میزانی که بخواهند جمله تولید کنند و نیز گفتار دیگران را به سادگی درک نمایند. به‌علاوه، برخلاف انسان، هیچ یک از آنها دارای ذهنی مجهز به نظامی زایا نیست که بتواند به‌سادگی در باره‌ی پدیده‌ها و رویـدادهـای فراوان و گوناگون جهان به‌طور منظّم بیندیشد. به نظر می‌رسد ذهن انسان دارای زمینه‌های زیستی خاصی برای فرآیندهای شناختی (یا اندیشیدن) و زبانی است که تواناییهای اندیشیدن و سخن گفتن را برای او فراهم می‌سازند.

بنا به تعریف، به مجموعه‌ی تواناییهای ذهنی انسان که فعّالیتهای شناختی متفاوتی را موجب می‌شوند، «اندیشه یا فکر» می‌گویند. از جمله، دسته‌بندی، تشکیل مفهوم، ادراک، مشاهده، حافظه، یادآوری، استنباط، استدلال، حل مسأله و تخیّل عمده‌ترین تواناییها و فعّالیتهای شناختی ذهن را تشکیل می‌دهند. روشن است که اندیشه و زبان در بیشتر فعّالیتها و رفتارهای انسان دخالت دارند و به‌میزان زیادی بر آنها تأثیر می‌گذارند. به بیان دیگر، فعّالیتها و رفتار انسان از اندیشه و نیز زبان او ناشی می‌شود. هر چند که اندیشه‌ی انسان از تواناییهای ذاتی ذهن او ناشی می‌شود، با این حال، بی‌شک بر اثر دریافتهای حسّی شکل می‌گیرد. در واقع، دریافتهای حسّی فرد و نیز تجربه‌ها و مفاهیم دریافتی او از راه زبان، جهان اندیشه و شناخت او را تشکیل می‌دهد. از همین رو، به میزان دارا بودن تجربه‌های مشترک و نیز ارتباط زبانی، اصول تفکّر و جهان بینی افراد هر جامعه‌ی یکپارچه کم و بیش با یکدیگر مشترک است.

یادآوری این نکته لازم است که ذهن انسان نسبت به اطلاعاتی که از راه حواس یا زبان به آن می‌رسد، خنثی و صرفاً پذیرا نیست، بلکه بخشهایی را که سودمند تشخیص می‌دهد، مورد توجّه قرار می‌دهد و آنها را به‌طور مناسب تنظیم می‌کند و نسبت به بقیه بی‌اعتنا می‌ماند (نیسر، ۱۹۷۶، صص ۷ و ۴-۳).

بنابراین، فعّالیتهای شناختی ذهن انسان ارادی است و از این لحاظ، هم با عملکرد دستگاههای ساختگی همانند رادیو، تلویزیون، رایانه و جز اینها که نسبت به دریافتهای خود خنثی هستند و هم با فعّالیتهای عصبی مغزی جانداران دیگر که تا میزان زیادی غریزی است، تفاوت دارد. برخی از فعّالیتهای شناختی ذهن انسان، از جمله ادراک، دسته‌بندی و تشکیل مفهوم، پایه‌ی فعّالیتهای شناختی دیگر و در نتیجه، اساس اندیشه و شناخت را پدید می‌آورد. به علاوه، به نظر می‌رسد که رابطه‌ی زبان و اندیشه نیز به‌ویژه بر پایه‌ی فعّالیتهای شناختی یاد شده و به خصوص دسته‌بندی و تشکیل مفهوم استوار است. دو فرآیند دسته‌بندی و تشکیل مفهوم در گسترش اندیشه و نیز فراگیری واژگان به‌طور اساسی و اصلی مؤثّر هستند.

الف ـ دسته‌بندی

مجموعه‌ی چیزها، رویدادها، افراد و پدیده‌های گوناگونی که هر فرد انسان در طول زندگی خود به گونه‌ای با آنها برخورد می‌کند، جهان تجربه‌ها و دریافتهای او را تشکیل می‌دهد. این چیزها، رویدادها و پدیده‌ها که انسان در طول زندگی به‌تدریج تجربه و احساس می‌کند، بسیار فراوان و گوناگون هستند. به‌علاوه همه‌ی آنها همواره در حال تغییر و دگرگونی‌اند؛ هرچند که تغییر در مورد

برخی کند و در مورد برخی دیگر سریع صورت می‌پذیرد. بررسی چگونگی رابطه‌ی اندیشه و زبان با پدیده‌های فراوان و گوناگون و متغیّر جهان بیرون حایز اهمیت بسیار است. اساساً، هر دو نظام اندیشه و زبان بر پایه‌ی تمایزهای ویژه و نظام ارتباطی میان آنها استوار است.

انسان بر پایه‌ی تفاوتها و شباهتهای عمده و مشخّص پدیده‌های جهان بیرون، آنها را در دسته‌های متمایزی قرار می‌دهد. یعنی، هر گروه از واحدها یا موردها را که از لحاظ ویژگیهای متمایزی با واحدها یا موردهای دیگر متفاوت باشند و با این حال، از لحاظ ویژگیهای دیگری میان آنها شباهتهای عمده و معتبری وجود داشته باشد، در دسته‌ی واحد و خاصی مشخّص می‌کند. از جمله، دسته‌های «جانور»، «انسان»، «گیاه»، «سنگ»، «آب»، «ستاره»، «ماه» و جز اینها. همچنین، در هریک از دسته‌های یاد شده، دسته‌های کوچکتری قابل تشخیص است؛ مثلاً، دسته‌ی «گیاه» دسته‌بندیهای کوچکتری چون «درخت»، «بوته»، «علف» و جز اینها را شامل می‌شود. روشن است که سلسله مراتب دسته‌بندیها به ترتیبی است که هر دسته، دسته‌های کوچکتری را شامل می‌شود تا سرانجام به واحدها یا موردها مربوط می‌گردد؛ مثلاً «علی» یک مورد یا فرد از دسته‌بندیهای «پسر» یا «مرد» است و این دو دسته‌بندی نیز از دسته‌های کوچکتر «انسان» است.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، معلوم می‌شود که هر چند چیزها و پدیده‌های بسیار متفاوت، درهم و فراوانی وجود دارد، با این حال انسان تواناییهای ذهنی ویژه‌ای دارد که از راه آنها همه‌ی چیزها و پدیده‌های جهان را دسته‌بندی می‌کند و از این راه آنها را باز می‌شناسد. از این رو، می‌توان گفت که توانایی دسته‌بندی از اساسی‌ترین فعّالیتهای شناختی ذهن انسان محسوب می‌شود. چنان که اشاره شد، هر دسته‌بندی عمده به نوبه‌ی خود به دسته‌بندیهای کوچکتری مربوط می‌شود. در هر جامعه، دسته‌بندیهای کوچکتر نیز بر پایه‌ی برخی ویژگیهای مورد توجّه افراد آن جامعه مشخّص می‌گردد. بقیه‌ی بخشها یا موردها تنها هرگاه لازم باشد، به‌گونه‌ای در دسته‌های از پیش شناخته شده قرار داده می‌شوند. از جمله، رنگها معمولاً در بخشهای محدودی دسته‌بندی می‌شوند؛ هر چند که از لحاظ نظری شماز رنگها نامحدود است. در واقع، هر گروهی از انسانها به‌استثنای بخشهایی از رنگها که به آنها توجّه دارند، نسبت به بقیه‌ی رنگها بی‌اعتنا هستند. موردهای خاص رنگ نیز برحسب ویژگیهایی در یکی از دسته‌بندیهای پیشین قرار داده می‌شود؛ مثلاً، در جامعه‌ی فارسی زبان، دسته‌بندیهای کوچکتر «اناری»، «عنّابی»، «جگری»، «آلبالویی» و جز اینها برای رنگ «قرمز» یا «سرخ» در نظر گرفته می‌شود.

معمولاً، همه‌ی افراد جامعه نسبت به هر چیز یا هر پدیده برحسب عضویت آن در یک دسته‌ی خاص واکنش یا پاسخ مناسبی از خود نشان می‌دهند. به بیان دیگر، بر حسب آن که یک چیز یا

یک پدیده به دسته‌ی خاصی مربوط است، از پیش از ویژگیهای آن آگاهند؛ زیرا ویژگیهای آن دسته برای همه‌ی چیزها یا پدیده‌های مربوط به آن وجود دارد. روشن است که در شرایط یکسان، واکنش افراد یک جامعه نسبت به پدیده‌ها یا چیزهای مربوط به هر دسته‌بندی، کم و بیش مشابه است. در جانداران دیگر برای ابراز واکنش مناسب نسبت به دسته‌بندیهای آنها و پیش بینی برخی ویژگیهای مربوط به هردسته‌بندی، فرآیندهای غریزی خاصی وجود دارد (برونر و دیگران، ۱۹۵۶، ص ۱۳).

آنچه در بالا توضیح داده شد، فرآیند دسته‌بندی برابری یا همانندی است؛ یعنی همه‌ی پدیده‌ها، چیزها و وقایعی که ویژگیهای عمده‌ی همسانی دارند، در یک دسته‌ی خاص قرار می‌گیرند و به این ترتیب چنان که گفته شد، دسته‌بندیهای گوناگون و متمایزی را در ذهن انسان پدید می‌آورند. نوع دیگر دسته‌بندی، بازشناسی یا «این همانی» است. دسته‌بندی بازشناسی به این معنی است که برخوردها یا دریافتهای حسّی همسان و مکرّر در انسان ادراک واحدی ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، صورتهای همسان در برخوردهای مکرّر و متعدّد، به‌عنوان یک چیز، یک فرد، یک عضو یا یک مورد واحد، بازشناسی و دسته‌بندی می‌گردد؛ مثلاً، صورتهای گوناگون «هلال» تا «قرص» ماه همه به‌عنوان «ماه» شناخته می‌شود. همچنین، هر بار که فرد، مکان یا چیز آشنایی را مشاهده می‌کنیم، آن را به عنوان همان فرد، مکان یا چیزی که قبلاً مشاهده کرده‌ایم بازشناسی می‌کنیم، هر چند که بر اثر گذشت زمان در آن تغییراتی پدید آمده باشد؛ یعنی، تا زمانی که دست کم برخی ویژگیهای عمده و متمایزکننده در آن باقی باشد، آن را به‌عنوان همان فرد، مکان یا چیز واحد پیشین باز می‌شناسیم. درواقع، شناختن خویشان، دوستان، آشنایان و مکانهای آشنا همه از راه دسته‌بندی بازشناسی ممکن می‌گردد.

فراگیری و تشخیص دسته‌های متمایز چیزها و پدیده‌ها از عمده‌ترین فعّالیتهای شناختی ذهن است که بر پایه‌ی آن انسان خود را با محیط سازگار می‌سازد؛ یعنی، در هر وضعیت خاص رفتار یا پاسخ مناسبی از خود نشان می‌دهد. در واقع، راز بقا و تکامل اجتماعی انسان تا میزان زیادی بر این اساس استوار است. از همین رو، به نظر می‌رسد که دسته‌بندی، اساس اندیشه و نیز شناخت را تشکیل می‌دهد (برونر و دیگران، ۱۹۵۶، صص ۴-۱). در افراد عادی، فرآیندهای شناختی ذهن به‌طور طبیعی تقریباً از آغاز زندگی جریان می‌یابد و سپس به‌تدریج و تا پایان دوران نیرومندی مغز و اعصاب، همواره گسترش پیدا می‌کند. جریان مذکور، اندیشه و شناخت طبیعی انسان راپدید می‌آورد که به آن شعور عادی نیز گفته می‌شود. روشن است که در علوم گوناگون از راه روشهای شناختی ویژه، دسته‌بندیها به‌طور بسیار دقیق و پیچیده و در عین حال بسیار منظّم و انتزاعی مشخّص می‌گردد.

فرآیند دسته‌بندی حاوی نتایج مهمی است که برخی از آنها به قرار زیر است:

(الف) از راه دسته‌بندی، انسان از پیچیدگی محیط و جهان بیرون که از چیزها، پدیده‌ها و رویدادهای بسیار گوناگون و فراوان تشکیل می‌شود، می‌کاهد. به‌علاوه، از این راه انسان چیزها و پدیده هایی را که در اصل تجربه‌های خام و جدا از هم هستند، به شکل صورتهای ذهنی آشنا درمی‌آورد و به آنها در ارتباط با یکدیگر نظامی مشخّص می‌بخشد.

(ب) بر پایه‌ی دسته‌بندی، چیزها، پدیده‌ها و وقایع جهان بیرون شناخته می‌شوند. در واقع، فعّالیت ذهنی شناختن، به معنی «قراردادن» چیزی، پدیده‌ای یا رویدادی در یک دسته یا طبقه‌ی خاص است. البتّه، ممکن است در مواردی، به هنگام دسته‌بندی پدیده یا چیزی برای انسان تردید پیش آید. در این‌گونه موارد معمولاً برای یافتن ویژگیها یا نشانه‌های تمایز دهنده یا تعیین‌کننده تلاش ذهنی بیشتری به انجام می‌رسد تا سرانجام آن پدیده یا چیز خاص در دسته‌ای جای گیرد.

(پ) تنظیم دسته‌بندی بر پایه‌ی مجموعه‌ای از ویژگیهای تمایزدهنده ضرورت یادگیری پیوسته را کاهش می‌دهد ؛ زیرا آگاهی بر ویژگیهای متمایزکننده‌ی هر دسته، قرار دادن چیزی، پدیده‌ای یا رویداد تازه‌ای را در دسته‌ای خاص بر حسب ویژگیهای آن، به سادگی ممکن می‌سازد. به بیان دیگر، انسان مجبور نمی‌شود که در هر برخورد تازه، از نو یاد بگیرد که آن چیز یا پدیده مثلاً «درخت» است یا چیز دیگری. اگر انسان تشخیص بدهد که مثلاً آن چیز ویژگیهای تمایزدهنده‌ی دسته‌ی خاصی مثلاً «درخت» را دارد، عضوی از همان دسته است.

(ت) دسته‌بندی، جهت و چگونگی شناخت انسان را در هر مورد مشخّص می‌سازد؛ یعنی، از راه دسته‌بندیهای پیاپی جریان و پیشرفت فعّالیت ذهنی شناختن ممکن می‌شود.

جریان تقسیم پیاپی بر حسب ویژگیهای تمایز دهنده معلوم می‌سازد که یک چیز یا پدیده یا رویداد سرانجام در کدام دسته جای می‌گیرد؛ مثلاً معلوم می‌شود چیزی «جاندار» است، سپس معلوم می‌گردد «بر روی دو پا راه می‌رود»، آن‌گاه مشخّص می‌شود که «سخن می‌گوید»، و به این ترتیب، در دسته‌ی «انسان» جای می‌گیرد. همه‌ی موارد حل مسأله و رسیدن به ادراک یا شناخت بر پایه‌ی قراردادن چیز مورد نظر به‌طور پیاپی در دسته‌های متمایز و تعیین کننده استوار است تا سرانجام دسته‌بندی مناسب و درست مشخّص می‌شود (برونر و دیگران، ۱۹۵۶، صص ۱۳-۱۲).

(ث) دسته‌بندی، چگونگی ارتباط چیزها و پدیده‌ها را با یکدیگر مشخّص می‌سازد؛ یعنی نظام‌شناختی و ذهنی خاصّی را پدید می‌آورد که نشان می‌دهد چگونه چیزها و پدیده‌های مشابه، به‌یکدیگر مربوط و چیزها و پدیده‌های متفاوت، از یکدیگر متمایز می‌گردند. به این ترتیب، شناخت انسان نسبت به آنها به‌صورت جدا جدا و از هم گسسته نیست بلکه برعکس، شبکه‌ی گسترده‌ای از

دسته‌های مربوط به هم را تشکیل می‌دهد. به بیان دیگر، دسته‌بندی از یک سو موجب می‌شود که تجربه‌های جدا از هم و پراکنده به‌صورتهای ذهنی آشنا و مربوط به هم تبدیل گردد (بریتون، ۱۹۸۵، ص ۲۶) و از سوی دیگر، چگونگی ارتباط موجود میان آنها به شکل شبکه‌ای انسجام یافته و منظّم جلوه‌گر شود. در واقع، همه‌ی دسته‌بندیهای منظّم مردم هر جامعه از جمله دسته‌های «انسان»، «جانور»، «گیاه»، «جماد» و نیز دسته‌های کوچکتر گونه‌های انسان، گونه‌های جانور، گونه‌های گیاه، گونه‌های جماد و نیز دسته‌بندیهای بعدی و همچنین نظام ارتباطی ذهنی میان آنها نتایج یاد شده دربالا را نشان می‌دهد.

(ج) دسته‌بندی، چگونگی صورتِ شناختیِ پیوند چیزها و پدیده‌ها را به یکدیگر بر پایه‌ی ویژگیهای تمایز دهنده‌ی آنها مشخّص می‌سازد؛ یعنی، وقایع پراکنده و جدا از هم ولی مشابه را که ویژگیهای مشترکی دارند، در دسته‌های مرتبط خاصی قرار می‌دهد؛ مثلاً، افراد انسان از همان کودکی یاد می‌گیرند که «کبریت» مجموعه‌ای از وقایع را «موجب می‌گردد» که «آتش» نامیده می‌شود یا «خورشید» مجموعه‌ای از وقایع را در «زمین» «موجب می‌گردد» که به آن «گرم شدن» گفته می‌شود. به‌ترتیب یاد شده، دسته‌های گوناگون وقایع و نیز ارتباط ویژه‌ی آنها با چیزهای خاص مشخّص می‌گردد و از این راه، انسان به جهان معنی می‌بخشد (برونر و دیگران، ۱۹۵۶، ص ۱۳).

ب ـ تشکیل مفاهیم و واژگان

دسته‌بندی موجب می‌شود که صورتهای ذهنی یا مفاهیم تشکیل شود. در واقع، تشکیل مفهوم به دنبال یک رشته فعّالیت دسته‌بندی ذهن پیش می‌آید؛ یعنی، چیزها یا پدیده‌های مشابهی که از لحاظ نشانه‌ها یا ویژگیهای تمایزدهنده یکسان هستند و از همین رو در یک دسته قرار می‌گیرند، مفهوم واحدی را پدید می‌آورند. می‌توان گفت که مجموعه‌ی نشانه‌های تمایزدهنده یا تعیین‌کننده‌ی هر دسته از چیزها یا پدیده‌ها، مفهوم خاصی را تشکیل می‌دهد. در واقع، مفاهیم صورتِ انتزاعی‌تر و در عین حال صریحتر دسته‌بندیهاست که به‌طور مشخّص و با ارتباط سلسله مراتبی خاص با یکدیگر در ذهن پدید می‌آید (برونر و دیگران، ۱۹۵۶، ص ۲۳۲). ممکن است حتّی مفاهیم بسیار انتزاعی نیز تشکیل شود؛ از جمله «اژدها» (جانور افسانه‌ای).

زبان از راه واژگان با مفاهیم ارتباط می‌یابد؛ یعنی، در هر زبان برای اشاره به هر مفهوم صورت صوتی ویژه‌ای به کار می‌رود. بر این پایه، هر واژه نشانه‌ای صوتی است که برای نامیدن یا اشاره به مفهومی خاص از آن استفاده می‌شود و از این رو، به‌طور یکسان در ارتباط با همه‌ی اعضا، واحدها یا موردهای یک دسته‌ی خاص به کار می‌رود. می‌توان گفت که هر واژه، نمایی تعمیم یافته

است که یک دسته‌ی خاص از چیزها، پدیده‌ها یا رویدادها را مشخّص می‌کند. بر این اساس، روشن است که نظام به هم بافته و سلسله مراتبی موجود میان دسته‌ها و مفاهیم بر واژگان زبان نیز حاکم است. از جمله، واژه‌ی «گیاه» به واژه‌های «درخت»، «بوته»، «علف» و جز اینها مربوط می‌شود. همچنین، هر یک از واژه‌های یاد شده به نوبه‌ی خود با واژه‌های دیگری ارتباط می‌یابد؛ مثلاً «درخت» به واژه‌های مربوط به درختهای بامیوه و درختهای بی‌میوه ارتباط می‌یابد؛ از جمله «درخت انگور»، «درخت انجیر»، «درخت سیب»، و نیز درختهای «سرو»، «کاج»، «چنار» و جز اینها.

برتری بسیار زیاد انسان بر جانداران دیگر تنها به سبب دارا بودن توانایی دسته‌بندی و در نتیجه مفاهیم فراوان و گسترده نیست، بلکه نظام پیچیده‌ی دسته‌بندیها و مفاهیم که واژگان منظّم و پیچیده و همچنین نظام زبان به پدید آمدن آن کمک می‌کند، این برتری را موجب می‌شوند. به نظر می‌رسد که بسیاری از فعّالیتهای شناختی ذهن انسان نیز از جمله: مشاهده، یادآوری، استنباط، استدلال و تخیّل بر پایه‌ی مفاهیم تشکیل شده و نظام سلسله مراتبی آن صورت می‌پذیرد. در واقع، واژگان زبان در صراحت بخشیدن به مفاهیم و دقیق کردن آنها بسیار مؤثّر است؛ زیرا کودکان و نیز بزرگسالان از راه فراگیری واژه‌های زبان، مفاهیمی را که قبلاً به‌تدریج و از راه تجربه کسب کرده‌اند، به‌طور صریح و دقیق و همراه با نشانه یعنی صورت صوتی واژه در ذهن خود جای می‌دهند. البتّه، جریان یاد شده یعنی تلاش برای یافتن، فراگیری و نیز ابداع واژه‌ها به منظور بیان دسته‌بندیها و مفاهیم، همواره در تمام طول زندگی افراد انسان ادامه می‌یابد. به ترتیب یاد شده، دسته‌بندی، تشکیل مفاهیم و واژگان، جهان به هم بافته و سلسله مراتبی معانی را پدید می‌آورد. به بیان دیگر، زبان ابزاری است که به وسیله‌ی آن دسته‌بندیها و مفاهیم نشانه‌گذاری می‌شوند (بریتون، ۱۹۸۵، صص ۲۶-۲۴). واژگان هر زبان از راه معانی گوناگون، بیانگر دسته‌بندیها و مفاهیم مشترک سخنگویان آن زبان است.

پ ـ واژگان و ارزش ارتباطی زبان

دسته‌بندی پدیده‌ها و تشکیل مفاهیم از راه ارتباط با واژگان و نیز نظام دستوری زبان، فعّالیتهای شناختی پیچیده‌ی ذهن انسان را ممکن می‌سازد. به بیان دیگر، از راه زبان فعّالیتهای شناختی یا اندیشه به شکل منظّم و صریح جریان می‌یابد. واژه‌ها و مفاهیم تعمیم یافته‌ی مرتبط با آنها شالوده‌ای مناسب را برای جریان اندیشه یا تفکّر عالی فراهم می‌سازند. در واقع، چنان که پیش‌تر نیز گفته شد، مفاهیم جایگزین شده در ذهن و ارتباط سلسله مراتبی آنها با یکدیگر به‌همراه واژگان و نظام دستوری زبان به نمای ذهنی انسان از جهان، نظم و صراحت می‌بخشند.

روشن است که از راه پیوندهای دستوری ممکن و نیز به‌کارگیری واژگان، جمله‌های بی‌شمار

زبان تولید می‌شود. امکان پیوندهای دستوری واژه‌ها خود بر پایه‌ی دسته‌بندی ویژه‌ی آنها استوار است. به بیان دیگر، پیوندهای دستوری واژه‌ها از راه برخی با همایی‌های ضروری و ویژه ممکن می‌شود؛ مثلاً واژه‌ی «خواندن» الزاماً با فاعل «انسان» و مفعول صریح «چیزِ نوشته» پیوند می‌یابد. بر این پایه، همه‌ی واژه‌هایی که دو ویژگی یا مشخّصه‌ی معنایی «انسان» و «باسواد» را دارند، در ارتباط با واژه‌ی «خواندن» در یک دسته قرار می‌گیرند؛ از جمله «معلّم»، «استاد»، «دانش‌آموز»، «دانشجو»، «تحصیل‌کرده» و جز اینها. همچنین، همه‌ی واژه‌ها با مشخّصه‌ی معنایی «چیزِ نوشته» در یک دسته جای می‌گیرند؛ از جمله «کتاب»، «مجلّه»، «روزنامه»، «مقاله»، «نامه»، «صورت حساب» و جز اینها. دسته‌ی سومی نیز همه‌ی واژه‌هایی را که مفهوم «خواندن» را دارند، شامل می‌شود، از جمله «خواندن»، «مطالعه کردن»، «قرائت کردن» و جز اینها. تجربه‌های ساده‌ی افراد انسان به صورت واژه‌های اسم و فعل و جز اینها و تجربه‌های پیچیده‌ی آنها از راه به کار بستن قاعده‌های دستوری به‌شکل جمله بیان می‌گردد. در واقع، دسته‌بندی دستوری واژه‌ها به عنوان «اسم»، «فعل»، «صفت» و جز اینها و نیز روابط و قاعده‌های دستوری برای جمله‌سازی، نوع خاصی از سازمان‌دهی ذهنی و پیوندهای انتزاعی است که تنهاً به زبان مربوط می‌شود. شبکه‌ی واژگان به‌همراه امکان پیوندهای دستوری واژه‌ها، فعّالیتهای شناختی ذهن انسان از جمله استنباط، استدلال، یادآوری و حل مسأله را آسان می‌سازد و به‌علاوه در تنظیم و گسترش آنها تأثیری قطعی دارد. جمله‌های زبان، صورت نمادین طبیعی فعّالیتهای شناختی ذهن یا اندیشه را به دست می‌دهند و به عبارتی ساده، آنها را بیان می‌کنند.

بر پایه‌ی مطالب بالا، پیداست که اندیشه یا فکر که صورتهای پیشرفته‌ی فعّالیتهای شناختی ذهن انسان را شامل می‌شود و واقعیتی درونی است، با زبان به‌طور نزدیک به هم بافته شده است. چنان‌که گفته شد، از یک لحاظ، زبان از راه معنی واژه‌ها و نیز جمله‌ها به مفاهیم و اندیشه مربوط می‌شود. در واقع، یکی از نقشهای عمده‌ی صورتهای آوایی واژه‌ها و جمله‌ها که واقعیتی محسوس است و گفته و شنیده می‌شود، نشانه‌گذاری مفاهیم است. به بیان دیگر، هر صورت آوایی واژه و نیز جمله به ترتیب به مفهوم ساده یا مرکب خاصی مربوط می‌شود و از این راه آن را مشخّص می‌سازد.

اگر واژه‌ها نبودند، دسته‌بندیها و در نتیجه مفاهیم، فردی می‌شد و ارزش گروهی یا اجتماعی نمی‌داشت. به علاوه، نظام دستوری که در ذهن سخنگویان زبان مشترک است، موجب می‌شود که روند فعّالیتهای شناختی ذهنی آنان نیز به شکل کم و بیش مشابهی باشد. در واقع، به همراه دسته‌بندیها که بر پایه‌ی نیازها و کانونهای توجّه افراد هر جامعه به‌صورت مشترک نزد آنان پدید می‌آید، واژه‌ها نیز که بیانگر مفاهیم مربوط به آنها می‌باشند، ارزش مشترک و اجتماعی می‌یابند. بنابراین، زبان از این لحاظ که مفاهیم و روند اندیشه‌ی سخنگویان را کم و بیش یکسان می‌کند، با آن به‌طور بسیار نزدیک

می‌آمیزد. شایان توجّه آن‌که همانند دسته‌بندیها و مفاهیم، در واژگان و نیز روابط دستوری و سرانجام در معانی جمله‌ها نیز نظام سلسله مراتبی به‌طور متقارن با اندیشه مشاهده می‌شود؛ مثلاً، همه‌ی سخنگویان فارسی زبان همه‌ی شکلهای بسیار متفاوت محل زندگی خانواده را صرف‌نظر از تفاوتهای بسیار آشکار میان آنها، در یک دسته قرار می‌دهند و مفهوم واحد و مشترکی در ذهن خود بنا می‌کنند و از لحاظ واژگانی نیز صورت آوایی مشترک «خانه» را برای بیان آن به‌کار می‌برند. همچنین، روابط دستوری مشترک نزد آنان موجب می‌شود که همه، از جمله‌ی نمونه‌ی «انسان خانه می‌سازد» مفهوم واحدی را درک کنند؛ هر چند که نوع و روند فعّالیت یادشده نزد آنان بسیار متفاوت است. بنابراین، زبان از یک سو از راه واژه‌ها و نیز روابط دستوری به مفاهیم و فعّالیتهای شناختی افراد جامعه ارزش اجتماعی و عمومی می‌بخشد و از سوی دیگر در تنظیم و گسترش اندیشه یا شناخت آنان به‌طور عمیق و گسترده مؤثّر واقع می‌شود.

هر چند ابلاغ خبر، پرسش، خواهش، آرزو، انتقاد، تهدید، ترغیب و جز اینها که از نوع ساده‌ترین شکلهای اندیشه است، اغلب در قالب زبان بیان می‌شود امّا از راههای دیگر به‌ویژه اشاره با برخی اندامها نیز ممکن است. برعکس، استدلال، تخیّل، حل مسأله و جز اینها از نوع فعّالیتهای شناختی پیچیده‌ی ذهن انسان است که تنها از راه زبان می‌تواند جریان یابد و نیز بیان شود؛ به این معنی که به هنگام تفکّر معمولاً صورتهای زبانی مناسب در ذهن برانگیخته می‌گردد و نیز در صورت لزوم به زبان بیان می‌شود. البتّه، تصوّر گفتار بدون تفکّر ممکن است. در واقع، بسیاری از گفتارهای روزانه گفتار بدون تفکّر است (بریتون، ۱۹۸۵، صص ۲۰۶ و ۱۹۹-۱۹۶ و ۱۹۰)، مانند احوال‌پرسیها، تعارفها، خبردادنها، پرسشها، بیان تعجبها و جز اینها. همچنین، احتمالاً بسیاری از شکلهای عادی و ساده‌ی فکر یا اندیشه بدون زبان می‌تواند جریان یابد؛ مانند کارهای عادی روزانه. با این حال، چنان که گفته شد، تفکّر پیچیده و عالی بدون آمیختگی با زبان هرگز ممکن نیست.

۴- صورت گفتاری و قاعده‌های ذهنی زبان

یکی از ویژگیهای زبان صورت گفتاری آن است. در همه‌ی جامعه‌ها، کودکان از سال دوم پس از تولّد به‌طور طبیعی و عادی صورت گفتاری زبان محیط خود را فرا می‌گیرند. روشن است که گفتار بی معنی نیست، بلکه معنی خاصی را داراست. سخنگویان هر زبان به راحتی معنی هر گفتار مربوط به‌زبان خود را درک می‌کنند.

همچنین، هر مفهومی را که بخواهند می‌توانند در قالب گفتار خاصی بیان نمایند. بنابراین می‌توان گفت که صورتهای گفتاری به عنوان نشانه‌هایی آوایی برای بیان معانی به‌کار می‌روند. برای

بیان معانی گوناگون، در هر زبان صورتهای گفتاری با شکل و نظم خاصی تولید می‌شود. به بیان دیگر، در هر زبان از راه نظامی از قاعده‌های مشخّص میان شبکه‌ی گسترده‌ی معانی و شبکه‌ی صورتهای گفتاری پیوند برقرار می‌گردد. ارتباط منظّم و قاعده‌مند میان معانی و صورتهای نوشتاری نیز برقرار است؛ یعنی سخنگویان زبان پس از فراگیری عمدی مهارت نوشتن می‌توانند هر مفهومی راکه می‌خواهند بنویسند و نیز معنی هر نوشته‌ی مربوط به زبان خود را درک کنند. با این حال، چنان‌که در بالا گفته شد، صورت طبیعی و اصلی زبان گفتار است. تنها پس از مهارت بر گفتار، فراگیری مهارت نوشتار ممکن می‌گردد.

بنابراین، تولید گفتار و نیز نوشتار پراکنده و بی‌طرح منظّم نیست، بلکه بر پایه‌ی قاعده‌های محدود و مشخّص زبان صورت می‌پذیرد. به همین سبب که گفتار و نیز نوشتار بر پایه‌ی قاعده‌های محدود و مشخّص زبان پدید می‌آید، به خوبی می‌توان مشاهده کرد که به استثنای تعداد محدودی از عبارتها و صورتهای زبانی ثابت و یکنواخت که معمولاً در هر زبانی متداول است و در موقعیتهای مناسب به‌کار می‌رود، جمله‌های بسیار زیاد و در اصل بی‌شماری که تولید می‌شود، تقریباً همه تازه است. شایان توجّه است که به سبب تأثیر عوامل روانی از قبیل پریشانی، نگرانی، اندوه، شادی و یا ترس زیاد و یا تغییر موضوع مورد توجّه به هنگام سخن گفتن، و یا شرایط نامساعد جسمانی و یا محیطی، ممکن است گفته‌ای تا حدودی نادرست یا ناسازگار با قاعده‌ها و ساختهای زبان تولید شود. با این حال، سخنگویان زبان معمولاً معنی گفته‌های نادرست و یا ناقص را نیز از راه عملکردهای خاص پردازش و تطبیق مربوط به زبان که در ذهن خود دارند و نیز بر پایه‌ی تجربه و شناختی که از محیط و جهان بیرون دارند، درک می‌کنند.

ملاحظات یاد شده در بالا نشان می‌دهد که سخنگویان زبان در ذهن خود اصول و قاعده‌های خاصی را دارا هستند که از پیش در کودکی فراگرفته‌اند، و بر پایه‌ی آن می‌توانند هر گفتاری راکه بخواهند تولید کنند و نیز معنی هر گفتاری راکه بشنوند درک نمایند. به اصول و قاعده‌های درون ذهن سخنگویان دانش زبانی یا توانش زبانی گفته می‌شود. در برابر آن، هر بار که سخنی گفته می‌شود در واقع کنش زبانی صورت می‌پذیرد. سخنگویان زبان در هر بار سخن گفتن و یا سخن شنیدن، بخش مناسبی از توانش زبانی خود را به‌کار می‌برند، و بر پایه‌ی آن گفته‌ای راکه می‌خواهند تولید می‌کنند و یا آنچه راکه می‌شنوند درک می‌نمایند. بنابراین، روشن است که میان تولید صورتهای گفتاری یا کنش زبانی و توانش یا دانش زبانی درون ذهن باید تمایز گذاشت. سخنگویان بومی زبان معمولاً از دانش زبانی درون ذهن خود به‌طور صریح آگاه نیستند. به بیان دیگر، توانش یا دانش زبانی آنان ناآگاهانه است (چامسکی، ۱۹۶۵، صص ۲۲-۲۰؛ مشکوةالدینی، ۱۳۷۳، صص ۱۶۲-۱۵۲). با این

حال، از راه آموزش، تأمّل و دقت و تمرین، سخنگویان می‌توانند بر دانش زبانی درون ذهن خود تا میزان زیادی آگاهی صریح بیابند.

۵- تغییر و دگرگونی زبان

بررسی آثار نوشته‌ی باقی مانده از دوره‌های پیشین هر زبان نشان می‌دهد که زبان ثابت نمی‌ماند بلکه در طول زمان تغییر می‌کند. همه‌ی زبانها با گذشت زمان تغییر می‌یابند. حاکت کنونی هر زبان محصول تحوّل گذشته‌ی آن است. گواه دیگر بر تغییر زبان وجود لهجه‌هاست. گوناگونی لهجه‌های هر زبان از جمله زبان فارسی تغییرات آن را به خوبی نشان می‌دهد. گروههای سخنگوی هر زبان بر اثر پراکندگی و دور ماندن از یکدیگر و نیز در نتیجه‌ی گذشت زمان تا حدودی از لحاظ ویژگیهای زبانی با هم تفاوت پیدا می‌کنند، هر چند که تا زمان درازی، تفاوتهای زبانی موجود میان گروههای جغرافیایی همزبان جزئی است و به همین سبب مانع ایجاد ارتباط زبانی و درک گفتار یکدیگر میان آنان نمی‌شود. مثلاً سخنگویان فارسی به لهجه‌های تهرانی، مشهدی، یزدی، کرمانی، اصفهانی، قمی، شیرازی، اراکی، همدانی و جز اینها گفتار یکدیگر را درک می‌کنند، هر چند که از لحاظ برخی ویژگیهای زبانی از جمله ویژگیهای آوایی و واژگانی میان لهجه‌های یاد شده تفاوتهایی مشاهده می‌شود. با این حال، در صورت ادامه‌ی پراکندگی و وجود فاصله‌ی جغرافیایی و نیز کمی ارتباط میان گروههای همزبان، پس از گذشت چند صد و یا چند هزار سال، به‌تدریج تفاوت لهجه‌ها بیشتر می‌شود به‌طوری که امکان درک متقابل میان سخنگویان نواحی جغرافیایی متفاوت بسیار ناچیز می‌شود. در نتیجه در این حالت، زبانهای تازه پدید می‌آید. همه‌ی زبانهای خویشاوند در طول تاریخ به همین ترتیب شکل گرفته‌اند. زبانهای ایرانی کنونی از جمله فارسی، طبری، گیلکی، بلوچی، کردی، لری و بختیاری و برخی دیگر در گذشته‌ای دور اندک‌اندک از زبان ایرانی باستان و از صورت لهجه‌ها تحوّل یافته و در نتیجه به‌صورت زبانهای متمایز تغییر سیما داده‌اند. زبانهای یاد شده به‌تدریج از زبانهای ایرانی میانه و زبانهای ایرانی میانه نیز به همین ترتیب از زبانهای ایرانی باستان پدید آمده‌اند.

سخنگویان زبان اغلب از تغییراتی که در زبانشان پدید می‌آید آگاه نیستند. به‌طور عادی هیچ‌کس تصوّر نمی‌کند که در طول زندگی‌اش زبانی که همواره به آن صحبت می‌کند تغییر می‌یابد. همچنین، هر چند که نسلهای چندگانه‌ای که باهم زندگی می‌کنند به شکل کاملاً یکسان صحبت نمی‌کنند، با این حال آنان چندان متوجّه تفاوتهای زبانی در گفتار یکدیگر نمی‌شوند. عوامل گوناگون از جمله شکل تقریباً ثابت نوشتار و همچنین عدم توانایی سخنگویان زبان بر به خاطر آوردن این که

بیست و یا سی و یا پنجاه سال پیش چگونه صحبت می‌کرده‌اند آنان را از آگاه شدن بر تغییرات زبان باز می‌دارد. حقیقت این است که همه‌ی زبانها همواره در روند تغییر و دگرگونی قرار دارند (مارتینه، ۱۹٦٦، ص ۱٦۳)، یعنی هیچ زبانی ثابت نمی‌ماند. همه‌ی ویژگیهای آوایی، واژگانی، معنایی و دستوری زبان تغییر می‌یابد.

٦- ساخت زبان

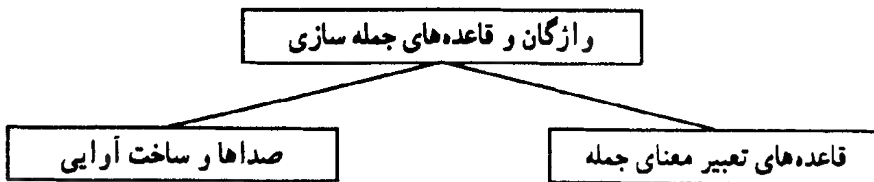
زبان هرگز به شکل تولید صداهای درهم و نامشخّص ظاهر نمی‌شود، بلکه برعکس به‌صورت عناصر، واحدها، روابط و ساختهای با نظام و قاعده‌مند تولید می‌گردد. به‌نظر می‌رسد که برجسته‌ترین ویژگی زبان همین با نظام بودن آن است. به این معنی که واحدهای محدود آن به‌طور منظّم و با قاعده همواره در صورتهای گفتار و نوشتار ظاهر می‌شوند. در واقع، هر صورت گفتاری از راه به کارگیری واحدها، قاعده‌ها و طرحهای مشخّص زبان تولید می‌گردد. روشن است که اگر صورتهای گفتار و نوشتار قاعده‌مند نبودند و عناصر و واحدها به شکل منظّم ظاهر نمی‌شدند، افراد جامعه هرگز نمی‌توانستند از راه زبان با یکدیگر ارتباط برقرار کنند؛ زیرا در آن صورت، واحدهای سازنده‌ی گفتار آنان بسیار زیاد و نامشخّص می‌بود. به بیان دیگر، برای افراد جامعه واحدهای زبانی مشترک وجود نداشت که همه، آنها را به کار ببرند. به علاوه، ذهن انسان هرگز این توانایی را ندارد که واحدهای بسیار زیاد و نامشخّص و بی نظم را در خود انبار کند.

در نظام یا ساخت زبان، هر عنصر یا واحد جای خاص خود را دارد و از این لحاظ، عناصر و واحدهای زبان از یکدیگر متمایزند. به‌طور کلّی، در همه‌ی زبانها، گفتار صورتهای آوایی بامعناست؛ یعنی، هر زبان از راه طرحهای ویژه‌ای که ساختها و قاعده‌های دستوری خاص آن زبان را تشکیل می‌دهد، صورتهای صوتی خاص گفتار را با معانی مربوط می‌سازد. در میان واحدها و صورتهای منظّم زبان، تقریباً برای همه‌ی سخنگویان، واژه‌ها مشخّص‌تر و آشناتر هستند. کم یا بیش مشخّص بودن واژه‌های زبان آن قدر نزد همه‌ی سخنگویان عادی است که برخی افراد، زبان را تنها مجموعه‌ای از واژه‌ها می‌انگارند، امّا بررسی جمله‌های زبان نشان می‌دهد که واژه‌ها در گفتار به‌طور بی‌نظم با هم پیوند نمی‌یابند. بلکه برعکس، همان‌طور که اشاره شد، در هر زبان واژه‌ها با نظم خاصی با یکدیگر پیوند می‌یابند و گفتار و جمله‌های زبان را پدید می‌آورند؛ بنابراین، در هر زبان در گفتار و جمله‌ها، ساختها و ترتیبهای خاصی وجود دارد که چگونگی پیوند واژه‌ها را به‌طور منظّم و قاعده‌مند مشخّص می‌سازد.

به‌علاوه، مشاهده‌ی ساده‌ی واژه‌ها و صورتهای گفتاری در همه‌ی زبانها نشان می‌دهد که

در هر زبان تعداد محدودی صدا وجود دارد. از راه پیوندهای متفاوت صداها که هر بار تعدادی از آنها را دربرمی‌گیرد، تمامی واژه‌ها و در نتیجه صورتهای گفتاری پدید می‌آیند. البتّه، بررسی ترتیب صداها در واژه‌ها نشان می‌دهد که در هر زبان، صداها با نظم و ترتیب خاصی با یکدیگر پیوند می‌یابند. چنان که پیش‌تر هم اشاره شد، هر واژه معنی یا معانی خاصی دارد. به بیان دیگر، هر واژه یک صورت صوتی را به معنای خاصی مربوط می‌سازد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده در بالا، زبان را می‌توان با نمای آمیزه‌ی دو لایه‌ی آن یعنی صداها یا صورتهای آوایی و معانی در نظر گرفت که به‌ویژه از راه طرحها یا ساختهای خاصی که صورتهای صوتی بی‌شمار گفتارها و جمله‌ها را پدید می‌آورد، به یکدیگر مربوط می‌شوند. بنابراین، هر زبان نظام یا ساختی از صداها و پیوندهای ویژه‌ی آنها، اصول، ساختها و قاعده‌های تولید گفتار یا جمله‌ها به‌همراه مجموعه‌ای از واژه‌ها و نیز نظامی از اصول تعبیر معانی گفتار یا جمله‌ها دارد که سخنگویان با استفاده از آنها معانی و مفاهیم درون ذهن خود را سازمان می‌دهند و نیز بیان می‌کنند. همچنین معنی گفتارها یا جمله‌هایی را که می‌شنوند، درک می‌کنند. بنابراین، زبان سه نظام ویژه یعنی صداها و ساخت آوایی، واژگان و قاعده‌های ساخت جمله و نیز نظام قاعده‌های تعبیر معنای جمله‌ها را شامل می‌شود. در واقع، ذهن همه‌ی سخنگویان زبان به نظامهای سه‌گانه‌ی یاد شده مجهّز است و از همین رو، آنان می‌توانند همانند یکدیگر بیندیشند و با یکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند. به سه نظام یادشده بر روی هم **ساخت زبان** یا **دستور زبان** نیز گفته می‌شود. ساخت زبان را به‌صورت نمودار (۱) می‌توان نمایش داد:



نمودار ۱- ساخت زبان

سه نظام یاد شده در ساخت زبان به‌طور یکپارچه به یکدیگر مربوطند و همواره با هم کار می‌کنند. با این حال، هر یک از آنها را جداگانه می‌توان بررسی و توصیف کرد.

پرسش و تمرین

۱ـ زبان را به‌طور خلاصه تعریف کنید.

۲ـ زبان چگونه به اندیشه‌ی انسان کمک می‌کند؟

۳ـ آشکارترین ویژگی مشترک همه‌ی زبانها چیست؟

۴ـ عمده‌ترین ویژگی زبان انسان، در مقایسه با نظامهای ارتباطی جانداران دیگر چیست؟

۵ـ آشکارترین نقش زبان را نام ببرید.

۶ـ نقش مهم زبان در روابط اجتماعی کدام است؟

۷ـ سه فعّالیت شناختی را که معمولاً اساس فعّالیتهای شناختی دیگر را تشکیل می‌دهد، نام ببرید.

۸ـ انسان پدیده‌های جهان بیرون را بر چه پایه‌ای در دسته‌های متمایز قرار می‌دهد؟ نام ببرید و مثال بزنید.

۹ـ رابطه‌ی سلسله مراتبی دسته‌های شناختی پدیده‌ها را تعریف کنید و مثال بزنید.

۱۰ـ توضیح دهید که دسته‌بندی چگونه ضرورت یادگیری پیوسته را کاهش می‌دهد.

۱۱ـ دسته‌بندی چگونه به شناختن چیزها، پدیده‌ها و رویدادهای جهان بیرون کمک می‌کند؟

۱۲ـ مفاهیم چگونه در ذهن انسان تشکیل می‌شوند؟

۱۳ـ زبان از راه چه عناصر و واحدهایی با مفاهیم ارتباط دارد؟

۱۴ـ واژگان بر مفاهیم چه تأثیری دارند؟

۱۵ـ اهمیت واژگان را نزد سخنگویان زبان توضیح دهید.

۱۶ـ رابطه‌ی صورتهای گفتاری را با اصول و قاعده‌های زبان توضیح دهید.

۱۷ـ چگونه سخنگویان زبان صورتهایی را که تا حدودی نادرست تولید شده نیز درک می‌کنند؟

۱۸ـ دو پدیده‌ی زبانی عمده را که گواه بر تغییر زبان است نام ببرید.

۱۹ـ دو عامل عمده‌ای را که موجب می‌شود سخنگویان بر تغییرات زبان آگاه نشوند نام ببرید.

۲۰ـ ساخت زبان از چند بخش یا نظام عمده‌ی کوچکتر تشکیل می‌شود؟ نام ببرید.

۲۱ـ نظام آوایی چه بخشی از زبان را مشخّص می‌سازد؟

فصل دوم

دیرینه‌ی زبان فارسی

۱- دوره‌های زبان فارسی

زبان فارسی کنونی که زبان رسمی ایران است پیشینه‌ای دیرینه دارد. زبان فارسی از شاخه‌ی هند و ایرانی خانواده‌ی زبانهای هند و اروپایی است. زبانهای هند و اروپایی از حدود هزار سال پیش از میلاد (مسیح) در بخش بزرگی از اروپا و نیز جنوب و جنوب غربی آسیا به‌کار می‌رفته‌اند. سپس از نیمه‌ی دوم سده‌ی پانزدهم میلادی در قاره‌های امریکا، افریقا و اقیانوسیه نیز رایج شده‌اند. تاریخ زبانهای ایرانی به‌صورت گروهی مستقل از زمانی آغاز می‌شود که لهجه‌های ایرانی از زبان آریایی و یا به بیان دیگر از زبان مشترک هند و ایرانی جدا می‌گردد. با این حال، توجّه به این نکته لازم است که تعیین زمان جدا شدن زبانها از شاخه‌های پیشین، و بر این پایه، مشخّص کردن آغاز و همچنین دوره‌های پیاپی آنها قراردادی است. به این معنی که معمولاً زبانها به‌تدریج دگرگون می‌شوند، یعنی روند تغییر و دگرگونی آنها کند است. در نتیجه، معمولاً جریان و کاربرد آنها بدون قطع و بریدگی می‌باشد. در غیراین‌صورت، اگر زبانها دچار تغییرات عمده و ناگهانی می‌شدند، امکان تفاهم و درنتیجه ارتباط زبانی میان نسلهای پیاپی و حاضر در کنار هم ناممکن می‌گردید. با این حال، تعیین دوره‌های تاریخی زبانها، از جمله زبان فارسی برای بررسی دگرگونیهای آنها بسیار سودمند است. بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده در بالا، معمولاً تاریخ زبانهای ایرانی به سه دوره تقسیم می‌شود (ارانسکی، ترجمه‌ی کشاورز، ۱۳۵۸، ص ۴۵؛ خانلری، ۱۳۴۸، (۱۳۵۳)، صص ۱۶۳-۱۶۲؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، صص ۶-۵):

۱- دوره‌ی زبانهای ایرانی باستان، از زمان جدا شدن زبان ایرانی نخستین که تنها زبانی فرضی است و از آن اثری باقی نمانده، از زبان مشترك آریایی یا هند و ایرانی تا پیدایش و ادامه‌ی زبانهای ایرانی منشعب از آن، یعنی از حدود آغاز هزاره‌ی دوم تا سده‌ی چهارم پیش از میلاد که زمان انقراض حکومت هخامنشیان است (ارانسکی، ۱۳۸۵، ص ۵۴).

۲- دوره‌ی زبانهای ایرانی میانه، به‌طور تقریبی از سده‌ی چهارم پیش از میلاد تا سده‌ی دهم میلادی.

۳- دوره‌ی زبانهای ایرانی نوین، از حدود سده‌ی نهم میلادی تاکنون.

۲- زبانهای ایرانی باستان

زبانهای ایرانی باستان در سده‌ی هفتم پیش از میلاد از راه تحوّل زبان ایرانی باستان نخستین پدید آمدند. زبان ایرانی باستان نخستین از سال ۲۰۰۰ تا ۷۰۰ پیش از میلاد رواج داشته، ولی از آن هیچ‌گونه نوشته و اثری باقی نمانده است (ن ک. ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۵۴؛ خانلری، ۱۳۵۳، ص ۲۰۰؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۱۷). هر چند که بی‌شک زبانهای ایرانی باستان متعدّد بوده‌اند، با این حال، تنها از چهار زبان که بر پایه‌ی مدارك موجود مستقیماً از ایرانی باستان منشعب شده نوشته‌هایی بر جای مانده است. این چهار زبان، سکایی، مادی، اوستایی و فارسی باستان هستند. از بقیه‌ی زبانهای ایرانی باستان چیزی باقی نمانده است.

الف ـ زبان سکایی و زبان مادی

زبان سکایی زبان طوایف ایرانی سکاها بوده که تا هزاره‌ی اوّل میلادی در نواحی گسترده‌ای از مرزهای چین در مشرق دریاچه‌ی خزر و نیز در مغرب آن تا دشتهای شمال دریای سیاه ساکن بودند. از زبان سکایی تنها در نوشته‌های آشوری (از زبانهای باستانی شاخه‌ی سامی)، یونانی، لاتینی، هندی و چینی فقط چند نام خاص اشخاص و جایها آمده است (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ٦٢-٦١؛ خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، ص ۲۰۳؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، صص ۱۸-۱۷).

زبان مادی زبان قوم ماد بوده که درکنار مرزهای کشور آشور در ایران غربی ساکن بودند، امّا از آن هیچ نوشته‌ای برجای نمانده است.

ب ـ زبان اوستایی

اوستایی زبان کتابهای مقدّس آیین زردشتی است. بر پایه‌ی روایات زردشتی، زمان زندگی زردشت در حدود سالهای ۶۵۰-**۵۵۳** پیش از میلاد بوده است. تنها اثری که از زبان اوستایی باقی مانده، کتابهای اوستاست که متون دینی زردشتیان بوده است. از لحاظ ویژگیهای زبانی، زبان اوستایی دو صورت قدیم و جدید داشته است. صورت قدیم اوستایی در «گاهان» یعنی «سرودها» که سخن خود زردشت است به کار رفته است. بخشهای دیگر اوستا که از سده‌ی ششم پیش از میلاد تا سده‌ی سوم میلادی نوشته شده به زبان اوستایی جدید است. اوستای موجود امروزی در حدود یک سوم اوستای دوره‌ی ساسانی است. اوستای دوره‌ی ساسانی آن‌طورکه از دینکرت کتابهای هشتم و نهم برمی‌آید، ۲۱ نسک یعنی «کتاب» داشته است (ن ک. خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، صص ۲۱۷-۲۱۴؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۰).

بنا به روایات زردشتیان متن اوستا در زمان هخامنشیان وجود داشته و بر پوست گاو نر به خط زر نوشته شده بوده و در کاخهای استخر از آن نگه‌داری می‌شده است. نسخ یاد شده احتمالاً به هنگام تصرّف استخر به دست اسکندر مقدونی نابودگردیده است. سپس در زمان بلاش اوّل پادشاه پارت (۷۸ تا **۵۱** پیش از میلاد) برای بازنویسی و احیای متن اوستاکوشش شده، و پس از تدوین و بازنویسی به آتشکده‌ی گنج شیز (ارومیه) سپرده شده است. متن نخستین اوستا به الفبای آرامی نوشته شده بوده است. الفبای مذکور برای نشان دادن مصوّتها حروفی نداشته است، و در حدود مبدأ تاریخ میلادی کم و بیش در ایران و آسیای میانه رواج داشته و برای نوشتن زبانهای ایرانی نیز به‌کار می‌رفته است. گمان می‌رود که در دورانی که وحدت ایرانی تحت حکومت ساسانیان شکل می‌گرفت، همراه با برخی اقدامات گسترده برای پایداری و استواری دین زردشتی، روحانیان زردشتی به منظور تثبیت تلفّظ صحیح اوستا، بر پایه‌ی الفبای فارسی میانه که آن نیز منشأ آرامی داشت، الفبای ویژه‌ی اوستایی را ابداع کردند و برای نمایش کامل صداهای زبان اوستایی چند حرف مصوّت و صامت نیز به آن افزودند. نوشتن و تدوین اوستا کاری بسیار عظیم بود، زیرا زبان اوستایی برای روحانیان زردشتی زبانی مرده بود، و به‌علاوه، بخشهایی از آن برای آنان نامفهوم می‌نمود. به این سبب، در جریان تدوین و بازنویسی، متن کهن اوستا دچار تحریفهای فراوانی شد. به همین سبب، اثری که در نتیجه‌ی تلاش نویسندگان اوستا پدید آمد، تعیین متن واقعی و تلفّظ حقیقی آن را سخت دشوار می‌سازد. با این حال، روحانیان زردشتی همچنین زبان اوستایی راکه زبانی مرده بود و تنها در مراسم دینی به‌کار می‌رفت، به زبان زنده‌ی گفتاری و ادبی آن زمان یعنی پارسی میانه ترجمه کردند. به علاوه، آنان تفسیر اوستا به‌نام «زند» را نیز به زبان پارسی میانه نوشتند، و از این راه، کتابهای فراوانی در زمینه‌ی

تفسیر و توضیح متن اوستا پدید آوردند (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۷۲-۶۸).

ج ـ زبان پارسی باستان

زبان پارسی باستان (فارسی باستان) زبان قوم پارس بوده است. این زبان تنها برای ثبت کارهای بزرگ شاهان هخامنشی به‌کار می‌رفته و ظاهراً برای جریان کارها و روابط اداری در پادشاهی هخامنشی از زبان و خط آرامی استفاده می‌شده است. به‌علاوه، اسناد خزانه‌ی کاخ شاهی در تخت‌جمشید که شماره‌ی آن نزدیک به سی هُزار است به زبان عیلامی است، و بر روی لوحه‌های گلی نوشته شده است. زبان آرامی به گویشهای قبیله‌های بیابان‌گردی گفته می‌شده که از شمال عربستان تا مرزهای سوریه، فلسطین و بابل کوچ می‌کردند. بیشتر آنان به‌تدریج در مناطق متمدّن همان نواحی ساکن شدند. شهرنشینان آرامی زبان، در دولتهای همان نواحی، از جمله پادشاهی پارسیان، به خدمات اداری و کار در دستگاههای دولتی اشتغال یافتند. زبان عیلامی زبان قومی بوده که در مناطق کوهستانی از بین‌النهرین تا فلات ایران احتمالاً در هزاره‌ی سوم پیش از میلاد می‌زیسته‌اند. زبانهای آرامی و عیلامی، همانند سومری (زبان قوم سومر که در مصب رودهای دجله و فرات یعنی فاصله‌ی میان بابل قدیم و خلیج فارس ساکن بودند)، با هیچ یک از زبانهای باستانی یا جدید خویشاوندی ندارند. تنها از لحاظ جغرافیایی، آنها جزو «زبانهای آسیایی» محسوب می‌شوند. خط میخی، خط پارسی باستان، از ابداعات سومریان بوده است (خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، صص ۱۸۳-۱۸۲، ۱۸۵، ۱۹۰-۱۸۹). شاید به‌کاربردن زبانهای آرامی و عیلامی در پادشاهی هخامنشی به این سبب بوده که پادشاهان هخامنشی به سرعت بر سرزمینهای متمدّن آن روزگار تسلّط یافتند، و در نتیجه، برای اداره‌ی امور سرزمینهای گسترده‌ی تحت تسلّط خود، دبیران و مأموران کارآزموده‌ی محلی را به‌کار می‌گماردند، و آنان نیز برای ثبت اسناد و مدارک، زبان و خط بومی خود یعنی عیلامی و یا آرامی را به‌کار می‌بردند (خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، ص ۲۰۴).

زبان پارسی باستان با زبان اوستایی خویشاوندی نزدیک دارد، به‌طوری که دو زبان مذکور را می‌توان دو گویش با تفاوتهای اندک از زبان ایرانی نخستین به شمار آورد. خط پارسی باستان به سبب شکل حروف آن خط میخی نامیده شده است. منشأ الفبای پارسی باستان خط میخی زبان آشور و بابلی است، یعنی زبان قومی از سامیان که بر سرزمین سومریان، یعنی ناحیه‌ی میان رودهای دجله و فرات تسلّط یافتند و تمدّن و فرهنگ آنان را اقتباس کردند. به یقین نمی‌توان تعیین کرد که خط میخی در چه زمان و چگونه برای نوشتن زبان پارسی باستان به‌کار رفته است. بیشتر کتیبه‌های میخی به نام داریوش اوّل (از ۵۲۲ تا ۴۸۶ پیش از میلاد)، و خشایارشای اوّل (۴۸۶ تا ۴۶۵ پیش از میلاد) است.

همچنین، کتیبه‌هایی از اردشیر اوّل، داریوش دوم، اردشیر دوم و اردشیر سوم باقی است. با این حال، نوشته‌های پیش‌تری نیز به نام کورش کبیر (**۵۵۹** تا **۵۲۹** پیش از میلاد) و نیاکان داریوش اوّل، از جمله جدّ او آرشام و نیز جدّ اعلایش آریارمنه (پایان سده‌ی هفتم و آغاز سده‌ی ششم پیش از میلاد) وجود دارد؛ هر چند که اصالت دو کتیبه‌ی اخیر مورد تردید است. به این معنی که برخی پژوهشگران معتقدند که کتیبه‌های یاد شده مربوط به سده‌های پنجم و چهارم پیش از میلاد است. به‌علاوه، زبان پارسی باستان بر لوحه‌های زرین و سیمین، و نیز گل پخته، و ظرفها و مهرهای شاهان هخامنشی باقی است (ارانسکی، صص ۹۹-۹۲؛ خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳؛ صص ۲۱۲-۲۰۳ و ۲۱۷).

۳- زبانهای ایرانی میانه

به زبانهایی که از زمانی پس از انقراض حکومت هخامنشیان و تسلّط یونانیان بر ایران در حدود اواخر سده‌ی چهارم پیش از میلاد تا زمان قبول دین اسلام از جانب ایرانیان در سده‌ی نهم میلادی در سرزمین ایران به‌کار می‌رفته ایرانی میانه گفته می‌شود. با این حال، زمانهای یاد شده کاملاً تقریبی است، زیرا از یک سو قدیمی‌ترین آثاری که از این دوره باقی مانده به اواخر سده‌ی نخست بعد از میلاد مربوط است و به این ترتیب چهار سده با انقراض پادشاهی هخامنشی فاصله دارد، و از سوی دیگر، اسناد و نوشته‌هایی که به این دوره از زبانهای ایرانی مربوط است تا اواخر سده‌ی سوم هجری (اواسط سده‌ی دهم میلادی) نیز وجود داشته و به دست آمده است (خانلری، جلد اوّل، ص ۲۴۵). پس از مرگ اسکندر در سال ۳۲۳ پیش از میلاد، هر یک از سرداران عمده‌ی یونانی و مقدونی بخشی از امپراتوری گسترده‌ی او را جدا کرد و قلمرو حکومت خود قرار داد. از جمله، سلوکوس در ایران و آسیای میانه حکومت سلوکیه را تشکیل داد. امّا به سبب ناتوانی سلوکیه در اداره‌ی سرزمینهای پهناور ایران و آسیای میانه و نیز جنگهای طوایف ایرانی، در حدود سال **۲۵۰** پیش از میلاد، تقریباً به‌طور هم‌زمان دو ایالت بزرگ «باختر» و پارت از قلمرو سلوکیه جدا شدند. باختر سرزمین گسترده‌ای بود که در روزگاران بعد برخی از نواحی آسیای میانه (سغد و مرغیانه) و افغانستان کنونی و هندوستان شمال غربی را شامل می‌شد. در نتیجه‌ی قیام قبایل داهه که به‌پارت نیز معروف بودند و در نواحی شمال گرگان و مرو سکونت داشتند، در آسیای میانه و ایران پادشاهی پارت (اشکانی) پدید آمد. اشک (آرشاک) یکی از سران عمده‌ی قیام بود که بر شمال‌شرقی ایران یعنی پارت حاکم شد و یونانیان را از ایران بیرون راند و فرمانروایی یونانیان را برچید و پادشاهی اشکانی را برقرار کرد. شاهان اشکانی با قدرت با شاهان سلوکیه در باختر و پارت جنگیدند و آنان را به عقب راندند، و در آغاز سده‌ی اوّل میلادی حکومت خود را بر ایران و بخش

عمده‌ای از بین‌النهرین گسترش دادند. آنان در حدود پنج سده بر آسیای میانه، سراسر ایران و بخش مهمی از بین‌النهرین حکومت کردند. پایتخت پادشاهی پارت در آغاز در نزدیکی عشق آباد (اشک‌آباد) کنونی بود. سپس به همراه پیروزیهای نظامی، نخست در محلی در ناحیه‌ی جنوب شرقی دریای خزر در نزدیکی شهر کنونی دامغان و سپس در اکباتانه در ناحیه‌ی همدان کنونی پایتخت خود را بنا کردند. سرانجام، در میانه‌ی سده‌ی دوم میلادی در کرانه‌ی شرقی رود دجله اردوگاه نظامی ایجاد کردند. اردوگاه نظامی یاد شده بعدها به پایتخت جدید آنان یعنی تیسفون در ناحیه‌ی بغداد کنونی تبدیل شد. دولت پارت در آن روزگار بر مهمترین راههای بازرگانی جهان که کرانه‌های مدیترانه‌را به‌هندوستان‌و چین‌مربوط می‌ساخت،تسلّط یافت و از این‌راه،قدرت‌عمده‌ای‌به‌دست آورد. در آغاز سده‌ی‌سوم‌میلادی، اردشیربابکان‌فرمانروای‌یکی از استانهای جنوب‌غربی یعنی‌فارس‌که تابع پادشاهی‌اشکانی بود، پادشاهی پارت را برانداخت و سلسله‌ی ساسانیان را برقرار کرد. ساسانیان همه‌ی سرزمین ایران و نیز سرزمینهای مجاور یعنی آسیای میانه در شمال شرقی و نیز مصر و عربستان را در جنوب‌غربی تحت حکومت خویش درآوردند و به مدّت چهار سده‌ی بر نواحی یادشده فرمان‌روایی کردند. حکومت ساسانیان با ظهور اسلام و استیلای اعراب برایران و کشته شدن یزدگرد سوم آخرین پادشاه این خاندان (۶۵۲ میلادی) به پایان رسید (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۴۷-۱۴۶).

در دوران تسلّط یونانیان بر ایران، زبان یونانی به عنوان زبان رسمی در ارتباطات دولتی و کشوری به‌کار می‌رفت. با این حال، ایرانیان در موقعیتهای عادی در گفتار و نوشتار، زبان خود یعنی زبان پارسی را به‌کار می‌بردند. بنابراین، به‌طور کلّی زبانهای ایرانی میانه دوره‌ی واسط میان زبانهای ایرانی باستان و زبان فارسی نو است. زبانهای ایرانی باستان از زمان پادشاهی داریوش اوّل در نظامهای تصریفی گسترده‌ی خود تغییراتی را نشان می‌دادند. از جمله در کتیبه‌های داریوش اوّل و خشاریارشای اوّل و نیز در اوستا، تصریف صورتهای اسم و ضمیر و برخی واژه‌های دیگر در حالتهای متفاوت به‌تدریج ضعیف شده و برخی پی‌بندهای نشان‌دهنده‌ی حالت، جنس، شمار و جز اینها از میان رفته بودند. روند دگرگونی و ضعیف شدن تصریفها در سده‌های بعد نیز ادامه یافت. به‌علاوه، به‌همراه دگرگونی یاد شده، واژه‌های دستوری نشان‌دهنده‌ی حالتها از جمله حروف اضافه، حروف وابسته و جز اینها در پیش و یا به دنبال واژه به‌کار رفتند. در نتیجه‌ی همین نابودی تدریجی اساس تصریف زبانهای ایرانی باستان و به همراه آن ظاهر شدن بیشتر واژه‌های دستوری و نیز نقش و اهمیت‌جایگاه‌واژه‌ها درجمله، زبانهای‌ایرانی‌از صورت‌باستانی‌به‌صورت‌میانه‌درآمدند؛ به این معنی که دوره‌ی زبانهای ایرانی باستان به پایان رسید و دوره‌ی زبانهای میانه آغاز شد. مدارک زبانی مربوط به‌آخرین‌سده‌های‌پیش‌ازمیلاد و نخستین سده‌های میلادی که در دسترس است بسیار ناچیز است. با

این حال، بر پایه‌ی تغییراتی که در ساخت واژه‌ها و نیز صداهای زبانهای ایرانی پدید آمد، آغاز دوره‌ی زبانهای ایرانی میانه راچنان که پیش تر گفته شد، می توان حدس زد (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۴۲ - ۱۳۹).

در آغاز، میان زبانهای ایرانی تفاوتهای چندان زیادی وجود نداشت که تفاهم میان سخنگویان آنها ناممکن باشد. امّا در پایان دوره‌ی زبانهای ایرانی میانه، یعنی در حدود سده‌ی ششم میلادی، وضعیت زبانهای یاد شده کاملاً دگرگون شد، به این معنی که با یکدیگر بسیار متفاوت شدند به‌طوری که تفاهم میان سخنگویان آنها دیگر ممکن نبود. مقایسه‌ی آثار باقی مانده از زبانهای ایرانی در سده‌ی ششم میلادی به‌ویژه زبانهای ایرانی غربی و زبانهای ایرانی شرقی، تفاوتهای عمده‌ای را میان آنها نشان می‌دهد (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۱۲۵).

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده در بالا، معمولاً پژوهشگران، زبانهای ایرانی میانه را بر پایه‌ی ویژگیهای دستوری آنها، به دو دسته زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی و زبانهای ایرانی میانه‌ی شرقی تقسیم می‌کنند. گروه زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی زبانهای پارسی میانه (پهلوی ساسانی)و پارتی (پهلوی اشکانی)، و گروه زبانهای ایرانی میانه‌ی شرقی زبانهای بلخی، سکایی، سغدی و خوارزمی را شامل می‌شود. از زبانهای مادی و اوستایی که در دوره‌ی باستان رایج بوده، در دوره‌ی میانه، زبانی منشعب‌نشده و در نتیجه چگونگی از میان رفتن آنها نامعلوم است (ارانسکی، صص ۱۴۹-۱۴۷؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۱۳۹).

۴ - زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی

در نوشته‌های گذشته، واژه‌ی پهلوی به معانی گوناگون و متفاوتی به‌کار رفته است. از جمله از اصل کهنی که در نوشته‌های پارسی باستان آمده به عنوان نام بخشی از شمال شرقی ایران شامل خراسان و بخش جنوبی آسیای مرکزی که اشکانیان از آن برخاستند، و نیز ساکنان آن بوده است. به‌علاوه در نوشته‌های پژوهشگران دوران اسلامی، به عنوان نام زبان رایج در ایران در دوره‌ی ساسانیان، نام زبان خاص مجالس شاهان و منتسب به نام پنج شهر اصفهان، ری، همدان، ماه نهاوند و آذربایجان، و همچنین زبان ناحیه‌ی فارس (حمزه اصفهانی، ۱۹۶۷، ص ٦٧؛ ابن ندیم، ۱۳۴۸ هـ. ق ص ۱۹، به نقل از خانلری، ۱۳۵۳، صص ۲۵۰-۲۴۷) و نیز زبان نواحی مرکزی و غربی ایران، و گویشهای محلی ایران که با زبان رسمی و ادبی فارسی متفاوت بوده (شمس قیس رازی، ۱۳۳۸، ص ۱۴۳، به نقل از خانلری، ۱۳۵۳، صص ۲۵۰-۲۴۷)، و بالاخره در نوشته‌های مانی به‌عنوان نام گویش شمالی ایران به‌کار رفته است.

بنابر ملاحظات یاد شده، به نظر می‌رسد که اصولاً واژه‌ی پهلوی برای اشاره به دو گویش

نزدیک به هم که یکی در نواحی شمال شرقی و دیگری در نواحی جنوب غربی رایج بوده به کار رفته است. با این حال، به کار بردن اصطلاح «پارسی میانه» (یا پهلوی ساسانی) برای اشاره به گویش جنوب‌غربی، و اصطلاح «پهلوی اشکانی» یا «پارتی» برای اشاره به گویش شمال شرقی یعنی خراسان، مازندران و جنوب ترکمنستان، یا زبان قوم پارت، بیشتر دقیق است (ن ک. خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، صص ۲۵۰-۲۴۷). هر دو گویش یاد شده گروه زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی را تشکیل می‌دهند.

الف ـ زبان پهلوی اشکانی

زبان پهلوی اشکانی در مدت ۴۷۰ سال حکومت اشکانیان زبان رسمی سرزمین ایران بود. پهلوی از واژه‌ی پهله و از اصل «پرتوه» (Parθawa) در پارسی باستان، نام استانی از قلمرو پادشاهی هخامنشی بوده و خراسان، مازندران و بخشی از جنوب ترکمنستان کنونی را شامل می‌شده است. اشک اوّل از همین سرزمین قیام کرد و حکومت یونانیان را برانداخت و دولت اشکانی یا پارتی را تشکیل داد. دولت اشکانی از ۲۴۷ پیش از میلاد تا ۲۲۴ میلادی برقرار بود. زبان پهلوی اشکانی که کتیبه‌های ساسانی و دیگر آثار پارتی به آن نوشته شده، لهجه‌های شمال غربی یا پارتی زبان ایرانی میانه را شامل می‌شود، و از لحاظ ساختی، تصریفی، واژگانی و آوایی، ویژگیهای لهجه‌های باستانی شمال غربی (مادی) را دارا بوده است. زبان پهلوی اشکانی تفاوتهای آوایی، واژگانی و دستوری منظّمی را با پارسی میانه نشان می‌دهد. از لحاظ ویژگیهای آوایی، دو زبان پهلوی اشکانی و پارسی میانه هر یک، صداهای زبان ایرانی باستان یعنی زبانهای اوستایی و پارسی باستان را به‌طور متفاوت، ولی به‌گونه‌ای متقارن و منظّم دارا بوده‌اند. در نمودار زیر برخی صداهای متفاوت و متقارن زبانهای پهلوی اشکانی و پارسی باستان که تحوّل یافته‌ی صداهای پیشین در زبانهای اوستایی و پارسی باستان بوده‌اند نمایش داده شده است (ن ک. ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۱۴).

اوستایی	پارسی باستان	پهلوی اشکانی	پارسی میانه	
qr	qr	hr	s	
Puqra	Puqra	Puhr	Pus	«پسر»
z	d	z	d	
zān	dān	zān	dān	«دانستن»
ǰ	ǰ	ž	z	
ǰan	ǰan	žan	zan	«زدن»

به‌علاوه، در دو زبان پهلوی اشکانی و پارسی میانه، در صورت واژه‌های دستوری از جمله حروف اشاره و نیز پسوندها تفاوتهایی مشاهده می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

پهلوی اشکانی	پارسی میانه	
im	ēn	«این»
hō	(h)ān	«آن»
-ēft	-īh	پسوند اسم معنی

از مدارک تاریخی چنین بر می‌آید که زبان پهلوی اشکانی در آغاز دوران زبانهای ایرانی میانه، در جنوب غربی آسیای میانه رایج بوده است. به‌علاوه در نخستین مرحله‌ی ترویج آیین مانی در خراسان (سده‌های سوم و چهارم میلادی)، مانویان برای تبلیغ آیین خود نه تنها از زبان پارسی میانه بلکه از پهلوی اشکانی نیز استفاده می‌کردند. این موضوع می‌رساند که در آن زمان بخش بزرگی از مردم خراسان به زبان پهلوی اشکانی صحبت می‌کردند.

پیروزیهای پادشاهان اشکانی و درآمدن سراسر شمال و شمال غربی ایران در قلمرو آنـان موجب شد که همه‌ی لهجه‌های نواحی یاد شده به عنوان زبان پهلوی اشکانی شناخته شوند. بنابراین، مفهوم زبان پهلوی اشکانی تعداد زیادی از لهجه‌های ایرانی میانه را شامل می‌شود که در سرزمین خراسان و نواحی جنوب غربی آسیای میانه و شمال و شمال غربی ایران رایج بوده است. با این حال، زبانهای پهلوی اشکانی و پارسی میانه همواره به‌طور متقابل بر یکدیگر تأثیر داشته‌اند، ولی از آغاز زمان تسلّط سیاسی ساسانیان بیشتر لهجه‌های پارسی میانه بر لهجه‌های پهلوی اشکانی تأثیر داشته‌اند (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۱۶-۲۱۳).

ب ـ آثار زبان پهلوی اشکانی

هر چند که در طول حکومت اشکانیان، پهلوی اشکانی زبان رسمی بود، با این حال آثـار زیادی به زبان پهلوی اشکانی برجای نمانده است. بر روی سکه‌های برجای مانده از نخستین شاهان اشکانی، به خط یونانی ضرب شده است. تنها از حدود سال ۵۱ میلادی سکه‌هایی که برروی آنها به خط و زبان پهلوی اشکانی نوشته شده باقی است. همچنین یک سند معامله‌ی قطعه زمین و تاکستانی به زبان پهلوی اشکانی همراه با سند معامله‌ی ملکی دیگر به زبان یونانی در اورامان (کردستان ایران) یافت شده است. تاریخ سند به زبان پهلوی اشکانی سال ۸۸ میلادی و یا ۱۲ سال پیش از میلاد است (بر حسب آن که در سطر اوّل سند کلمه‌ای ۴۰۰ و یا ۳۰۰ خوانده شود).

تنها اثر دیگری که به زبان پهلوی اشکانی باقی است سنگ‌نوشته‌ای متعلق به اردوان، آخرین پادشاه اشکانی است که در شوش به‌دست آمده است. سنگ‌نوشته‌های مفصّل‌تر به زبان پهلوی اشکانی به نخستین شاهان ساسانی مربوط است. در آغاز حکومت ساسانیان، زبان پهلوی اشکانی که در دوران اشکانیان زبان دولتی بود رواج داشت. به همین سبب، اردشیر بابکان و جانشینان او شرح لشکرکشیها و کشورگشاییهای خود را به دو زبان پهلوی اشکانی و پارسی میانه که زبان مردم ولایت آنان بود، نوشته‌اند.

همچنین، بر روی پاره‌های سفال به دست آمده درکاوشهای قلعه‌ی نسا (نزدیک عشق آباد در جمهوری ترکمنستان) پایتخت قدیم شاهان اشکانی، نوشته‌هایی به زبان و خط پهلوی اشکانی موجود است. خط نوشته‌های یاد شده همانند خط سند معامله‌ی ملکی اورامان به خط آرامی شباهت دارد (خانلری، جلداوّل، صص ۲۵۵-۲۵۰؛ ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۹۶-۱۹۱).

متون مفصل و زیادی که به زبان پهلوی اشکانی در ویرانه‌های شهر تورفان (در آسیای مرکزی، ترکستان چین) به دست آمده متعلق به پیروان مانی است. گمان می‌رود که بیشتر نوشته‌های اخیر به دست پیروان آیین مانی از پارسی میانه ترجمه شده است. از جمله، ترجمه‌ی کتاب شاپورگان مانی است که اصل آن به زبان پارسی میانه بوده و به شاپور اوّل ساسانی اهداء شده بوده است. نوشته‌های دیگری نیز به زبان پهلوی اشکانی مربوط به اواخر سده‌ی چهارم میلادی باقی است که درباره‌ی زندگی و مرگ مانی و برخی داعیان اوست. امّا هیچ نوشته‌ای به زبان پهلوی اشکانی مربوط به‌سده‌های پنجم و ششم میلادی مشخّص نشده است. گمان می‌رود که در سده‌ی پنجم میلادی زبان پهلوی اشکانی از میان رفته و زبان پارسی میانه به جای آن رواج یافته بوده است (خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، صص ۲۵۷-۲۵۵؛ ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۱۹۳).

ج ـ زبان پارسی میانه

زبان پارسی میانه گویش جنوب غربی ایران یعنی فارس بوده است. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، پیش از آن نیز زبان پارسی باستان گویش مردم همین ناحیه بود. پس از برافتادن پادشاهی هخامنشی از زبان پارسی باستان دیگر هیچ اثر و یا سندی در دست نیست و به همین سبب معلوم نیست در تحوّل خود چه مراحلی راگذرانده است (خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، ص ۲۵۹).

در دوران زبانهای ایرانی میانه، میان گویش جنوب غربی یعنی پارسی میانه و گویش شمال غربی یعنی زبان پهلوی اشکانی، همواره تأثیر متقابل وجود داشته است. سپس در دوره‌ی حکومت ساسانیان، گویش پهلوی اشکانی به‌تدریج کنار رفت و جای خود را به پارسی میانه داد.

بی‌شک نزدیکی ساخت دو زبان یاد شده نیز در جایگزین کردن آسان زبان پارسی میانه مؤثّر بوده است. به نظر می‌رسد که در جریان جایگزین‌شدن زبان پارسی میانه، سخنگویان زبان پهلوی اشکانی بسیاری از واژه‌های زبان خود را به‌پارسی میانه وارد کردند. به همین‌سبب، پارسی میانه واژه‌های فراوانی از زبان پهلوی اشکانی را در خود پذیرفته است (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۱۷-۲۱۶).

صورت کهن‌تر زبان پارسی میانه را کتیبه‌های میخی عصر هخامنشی (از قرن ششم تا چهارم پیش از میلاد) نمایان می‌سازد. از اواسط سده‌ی چهارم پیش از میلاد تا اواسط سده‌ی سوم میلادی، به‌استثنای القاب و اسامی خاص و محدود نوشته شده بر سکه‌های ایرانی، هیچ اثر و سندی که مراحل بعدی زبان پارسی را نشان بدهد در دست نیست. بنابراین، در حدود شش سده از چگونگی ادامه‌ی زبان پارسی هیچ مدرکی موجود نیست. در دوره‌ی حکومت ساسانیان (از سال ۲۲۴ میلادی) زبان پارسی میانه زبان رسمی دولتی و زبان کیش زردشتی، دین غالب مردم ایران در آن زمان، بود. از آن زمان آثار بسیاری از زبان پارسی میانه باقی است.

د ـ آثار زبان پارسی میانه

آثار باقی مانده به زبان پارسی میانه سنگ‌نوشته‌ها، نوشته‌های سکه‌ها، گوهرها، مهرها و ظروف، نوشته‌های دینی زردشتی و نیز نوشته‌های غیردینی زردشتیان، متنهای مانوی، و دستنوشته‌ها را شامل می‌شود.

سنگ‌نوشته‌ها:

سنگ‌نوشته‌های اردشیر اوّل (۲۴۱-۲۲۴ میلادی)، شاپور اوّل (۲۷۲-۲۴۱ میلادی) در نقش رستم، نقش رجب و حاجی‌آباد، دو سنگ‌نوشته‌ی کردیر روحانی زردشتی پر نفوذ در زمان شاپور اوّل در نقش رجب و نیز در کعبه‌ی زردشت در نقش رستم و سنگ‌نوشته‌ی نرسی (۳۰۲-۲۹۳ میلادی) وزیر بزرگ ساسانیان در پایکولی در خاک عراق در فاصله‌ی شهرهای قصرشیرین ایران و سلیمانیه عراق، نوشته‌ی نرسی بر روی نقش بهرام اوّل ساسانی در شهر شاپور فارس، سنگ‌نوشته‌ی شاپور دوم (۳۷۹-۳۰۹ میلادی) در طاق کوچک طاق بستان و نیز تخت‌جمشید، سنگ‌نوشته‌ی شاپور سوم (۳۸۸-۳۸۳ میلادی) در طاق بستان، سنگ‌نوشته‌ی نرسی در فیروزآباد فارس در ویرانه‌ی پلی، و چند سنگ‌نوشته‌ی دیگر مربوط به سده‌های پنجم و ششم‌میلادی یعنی اواخر دوره‌ی ساسانی که در قفقاز به‌دست آمده، از زبان فارسی میانه باقی است. سنگ‌نوشته‌های یادشده شرح القاب و سلسله نسب، نواحی قلمرو حکومت، شرح لشکرکشیها و پیروزیها، شاهان اسیر شده و شهرهای تسخیر شده به‌دست شاهان ساسانی، ومطالب دینی زردشتی است.

نوشته‌های سکه‌ها، گوهرها، مهرها و ظرفها:

سکه‌ها و ظروف نقره‌ی فراوانی از دوره‌ی ساسانی به‌دست آمده که بر هر یک از آنها نوشته‌های یک و یا چند واژه‌ای که بیشتر نامهای خاص است، کنده شده است. حروف در نوشته‌های یادشده نشان‌دهنده‌ی تکامل و تطوّر الفبای پارسی میانه است که در سنگ‌نوشته‌های ساسانی به کار رفته است. نوشته‌های سکه‌ها، مهرها و ظروف به‌صورت حروف شکسته است.

نوشته‌های دینی و غیردینی زردشتی:

بخش اصلی نوشته‌های دینی زردشتی به زمان حکومت ساسانیان یعنی از سده‌ی سوم تا هفتم میلادی مربوط می‌شود، هر چند که برخی تألیفهای مهم آن در زمانهای بعد از آن یعنی در سده‌ی هشتم تا دهم میلادی نیز پدید آمده است. در واقع، از آثار فراوان آن دوره تنها بخش کمی که زردشتیان هندوستان و ایران آنها را نسخه‌نویسی کرده و نسل به نسل منتقل نموده‌اند، باقی مانده است. چنان که پیش‌تر گفته شد (۲ ـ ب. زبان اوستایی)، در دوره‌ی ساسانیان با کوشش فراوان، متن ثابت اوستا تدوین، تنظیم و تحریر شد.

همچنین، در همان زمان اوستا به زبان پارسی میانه برگردانده شد و تفسیرهایی نیز به همین زبان برآن نوشته شد که «زند» نامیده می‌شود. همین ترجمه‌ها و تفسیرها بخش بزرگ نوشته‌های دینی زبان پارسی میانه را تشکیل می‌دهد. مشهورترین آثار دینی زبان پارسی میانه ارداویراف نامه (ارداویراز نامک)، «در باره‌ی ارداویراف»، دینکرد «عمل دینی»، بندهشن «آفرینش آغازی» پندنامک زرتشت «پندنامه‌ی زردشت»، مینوی خرد (مینوک خرت) «روح خرد» و برخی دیگر است.

کتاب ارداویراف نامه حاوی افسانه‌ای است که چنین بیان می‌کند که پس از تاخت و تاز اسکندر به ایران و از میان بردن نسخه‌های قدیمی اوستا، میان پیروان بی‌کتاب مانده‌ی زردشت اختلاف پدید آمد. سپس مردی مقدّس به نام ارداویراف (ارداویراز) به منظور کشف حقیقت دین زردشت و احیای وحدت میان زردشتیان به دنیای آخرت سفر می‌کند. وی پس از چند روز از سفر یاد شده بازمی‌گردد و از آیین درست خبر می‌آورد.

بندهشن حاوی اطلاعاتی در باره هیئت و ستاره‌شناسی، علوم طبیعی، معاد و نیز برخی افسانه‌های باستانی است که در بخشهای موجود اوستا وجود ندارد، و در این اثر باقی است. بالاخره دینکرد دانش‌نامه‌ی آیین زردشت است.

آثار یاد شده هم از لحاظ بررسیهای زبان‌شناسی داده‌های مناسبی برای شناخت و توصیف واژگان و دستور زبان پارسی میانه به شمار می‌روند، و هم از لحاظ دست‌یابی به اعتقادات و

جهان‌بینی دینی و نیز طبیعی و علمی آن زمان حاوی اطلاعاتی ارزشمند هستند. به علاوه، اطلاعات موجود در آنها به پژوهشگران یاری می‌کند تا در باره‌ی متن اصلی اوستا داوری کنند و آن را بهتر بشناسند (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱٦۸-۱٦۳).

برخی دستنوشته‌های آثار غیردینی زردشتی که در دوره‌ی ساسانی و همچنین در نخستین سده‌های پس از تسلّط اعراب بر ایران پدید آمده، نیز موجود است. از نوشته‌های پژوهشگران ارمنی، بیزانسی و عرب و همچنین ترجمه‌ی برخی قطعات پارسی میانه به زبان عربی که باقی است، چنین برمی‌آید که تألیفات محفوظ مانده فقط بخش کوچکی از آثار غیردینی بسیاری است که پیش از تسلّط اعراب وجود داشته است. از جمله، یادگار زریران (تقریباً مربوط به سال ۵۰۰ میلادی) احتمالاً قدیمی‌ترین اثری است که باقی است. کتاب یاد شده افسانه‌ای در باره‌ی جنگ میان ارجاسپ، شاه خیونان (یاهیونیتهای) بی دین و گشتاسپ (ویشتاسپ) پادشاه ایران است، و سبب جنگ روی نتافتن گشتاسپ از کیش زردشتی بوده، و در آن زریر برادر گشتاسپ با همه‌ی دلیریها کشته می‌شود.

اثر شایان توجّه دیگر کارنامک ارتخشیر پاپکان، «کارنامه‌ی اردشیر بابکان»، مربوط به اواخر سده‌ی ششم است. اثر یاد شده داستانی تاریخی است که در آن در باره‌ی رویدادهای مربوط به‌انقراض حکومت اشکانیان و جلوس اردشیر بابکان (۲۴۱-۲۲۴ میلادی) بنیان‌گذار پادشاهی ساسانی سخن می‌رود. در کارنامه‌ی اردشیر بابکان حقایق تاریخی با افسانه‌هایی از آن دوران آمیخته شده است. پژوهشگران معاصر معتقدند که به سبب وجود عناصر زبان پهلوی اشکانی در متن کارنامه‌ی اردشیر بابکان، اثر یاد شده در اصل به زبان پهلوی اشکانی بوده و بعدها به زبان پارسی میانه برگردانده شده است.

منظومه‌ی درخت آسوریک او بز، «درخت آشوری (نخل) و بز»، بحثی هزل‌آمیز میان نخل و بز است، مبنی بر این که کدام یک از آن دو برای انسان سودمندتر است. اثر یاد شده نیز در اصل به‌زبان پهلوی اشکانی بوده و سپس در دوره‌ی ساسانی به پارسی میانه برگردانده شده است.

همچنین، کتابهای ماتیکان چترنگ «داستان یا کتاب شطرنج»، شهرستانهای ایرانشهر، «شهرهای ایران»، خسروکوادان اوت‌رتگی «داستان خسرو پسر قباد و غلام او»، متن مختصر بدیخ اوت سخیکیح سکستان «عجایب و دیدنیهای سرزمین سکایان (سیستان)»، و کتابهای خویشکاریه رتیکان «وظایف جوانان» و اندرز کوتکان «اندرزکودکان»، ماتیکان هزار داتستان «کتاب هزاردستور»، در باره‌ی بازرگانی، برده‌داری، زناشویی، آیین دادرسی و جز اینها، و نیز برخی دیگر در باره‌ی پیمان زناشویی، قوانین و مسائل حقوقی، و نیز امور نظامی و سیاسی، شیوه‌های کشورداری و صفات فرمانروایان و شاهان خوب، به زبان پارسی باستان باقی است.

به‌علاوه، در دوره‌ی ساسانی از افسانه‌های باستانی هندی نیز ترجمه‌هایی پدید آورده شد. از آن جمله، داستانهایی از قول جانوران که بعدها به نام کلیله و دمنه معروف گردید، در سال **۵۵۰** میلادی و نیز طوطی‌نامه به پارسی میانه ترجمه شد.

شایان یادآوری است که آثار ادبی پارسی میانه نیز هم از لحاظ فراهم آوردن آگاهیهای لازم در باره‌ی واژگان و دستور زبان، و هم از لحاظ آشنایی با فرهنگ آن دوره بسیار حائز اهمیت است. به‌یاری آثار یاد شده، علاوه بر فراهم شدن داده‌های زبانی مناسب برای پژوهشگران زبان، اطلاعات مربوط به وضع زندگی و نیز ویژگیهای فرهنگی، اجتماعی و تاریخی ایران در عصر ساسانی به خوبی آشکار می‌شود، و از این راه، ذخیره‌ای سرشار برای پژوهشهای زبانی درباره‌ی پارسی باستان و نیز ویژگیهای قومی آن دوره در دسترس قرار می‌گیرد.

***نوشته‌های دینی مانوی*:**

در آغاز سده‌ی بیستم، در نتیجهٔ کاوشهایی که در واحه‌ی تورفان (در شمال بیابان تکله، ترکستان چین)، به انجام رسید، متون مانوی به زبان پارسی میانه کشف شد. کشف متون مانوی در ترکستان چین دور از انتظار نبود. پیروان مانی (۲۷۶-۲۱۶/۲۱۷ میلادی) در ایران در دوره‌ی ساسانی مورد تعقیب بودند. در نتیجه، از سده‌های سوم و چهارم میلادی برای ادامه‌ی فعّالیت خود به‌سوی مشرق یعنی به خراسان و آسیای میانه و ترکستان چین کوچ کردند. در آن ناحیه، گروههای بزرگ مانوی ساکن بودند و در میانشان اقوام پارسی زبان نیز وجود داشتند. کثرت متون مانوی به زبان پارسی میانه در آن ناحیه بر این ادّعا گواه است که زبان یاد شده در کیش مانوی و تبلیغات آن نقش مهمی دارا بوده است. متون مانوی کشف شده به زبان پارسی میانه بهٔ خط مانوی که یکی از خطهای آرامی ـ سریانی بوده، نوشته بوده است. تاریخ دستنوشته‌های مانوی تورفان به‌زبان پارسی میانه به‌تقریب پایان سده‌ی هشتم و آغاز سده‌ی نهم میلادی است. با این حال، متون یاد شده حاوی قطعاتی از تألیفات دوره‌های پیش‌تر نیز هست. از جمله نوشته‌های شخصی مانی، از قبیل نامه‌های دعوت وی، دعاهای دینی و نیز نوشته‌های تبلیغی آیین مانی در میان دستنوشته‌های مانوی یافت می‌شود. خط مانویان که ابداع آن به شخص مانی نسبت داده می‌شود، در مقایسه با خط پهلوی صداهای زبان پارسی میانه و چگونگی پیوند آنها را بهتر و دقیقتر نشان می‌دهد. به علاوه در متون مانوی اندیشه‌نگاری یا واژه‌نگاری (هزوارش) به هیچ وجه مشاهده نمی‌شود.

متون مانوی تورفان از لحاظ تاریخ ادبیات فارسی نیز حائز اهمّیت است. در

نوشته‌های مانوی قطعات منظوم و موزونی کشف شده است (زالمان، ۱۹۰۸، به نقل از ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۹۱-۱۸۹). قطعات موزون یاد شده نمونه‌هایی از شعر هجایی است که از دوران باستان در میان اقوام ایرانی زبان متداول بوده است. در زیر نمونه‌ای از شعر هجایی تغزّلی نقل می‌شود (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۹۱-۱۸۹):

uδpurmāh-i brāzag	xvarxšēδ-i rōn
aztanzār-i ōy draxt	rōčēnd uδbrāzēnd
ōy nāzēnd šāδīhā	murvān bāmēvān
frašēmurv-i visp-[rang]...	nāzēnd kaβōtar
خورشید روشن	و ماه درخشان
نور می‌پاشند و می‌درخشند	از پشت تنه‌ی درختان
مرغان بامدادان شادمان می‌سرایند	می‌سرایند کبوتران و طاووسان رنگارنگ

علاوه بر مانویان، برخی قطعه‌های ترجمه از مزامیر داوود که باقی مانده، نشان می‌دهد که مسیحیان ایرانی نیز در نوشته‌های دینی خود زبان پارسی میانه و خط پهلوی را نیز به کار می‌برده‌اند (خانلری، جلد اوّل، ۱۳۵۳، ص ۲۷۴).

۵- زبانهای ایرانی میانه‌ی شرقی

زبانهای سغدی، سکایی و خوارزمی زبانهای ایرانی میانه‌ی شرقی هستند. زبانهای یاد شده به یکدیگر نزدیک بوده‌اند و با زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی یعنی پارسی میانه و پهلوی اشکانی تفاوت بسیار داشته‌اند. از لحاظ نظام واجی، صورتهای ساختواژی تصریفی و نیز برخی ساختهای دستوری، از جمله ساخت اضافه‌ی ملکی از لحاظ ترتیب اجزای کلام، میان زبانهای ایرانی میانه‌ی غربی و ایرانی میانه‌ی شرقی تفاوتهایی وجود داشته است. به‌نمونه‌های زیر در دو زبان پارسی میانه و خوارزمی توجّه کنید (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۲۰-۲۱۷):

پارسی میانه: Pus-i-arδāβan «پسر اردوان»، با ساخت «اسم + نشانه‌ی اضافه + گروه اسمی»

خوارزمی: xub- amδuyd «دخترخوب من»، با ساخت «صفت + گروه اسمی + اسم»

زبان سغدی :

زبان سغدی زبان مردم سرزمین شمال شرقی ایران در آن زمان بوده و شهر سمرقند مرکز آن بوده است. آثار به دست آمده به زبان سغدی در نواحی دور از سرزمین سغد گواه بر آن است که زبان سغدی در سراسر راههای بازرگانی جهانی آن زمان تا چین و مغولستان رواج داشته، و به علاوه نشان می‌دهد که سغدیان در راههای بازرگانی یاد شده نقش مهمی ایفا می‌کرده‌اند (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۱۹۸). به‌زبان سغدی، نامه‌های خصوصی‌ای که به زبان گفتاری عادی و به‌طور ساده و با واژگان مربوط به زندگی عادی نوشته شده، و همچنین اسنادی که بر روی چرم و کاغذ چینی و چوبدستی نوشته شده، و نیز سکه‌هایی با نوشته‌های سغدی بر آنها که در ناحیه‌ی سمرقند و نیز بخارا به‌دست آمده و متعلق به اواسط سده‌ی پنجم تا آغاز سده‌ی نهم میلادی می‌باشد باقی است. برسکه‌های بخاری چنین نوشته شده: «سلطان بخارا (از خاندان) کان». همچنین، برظروف و اشیاء دیگر و نیز بر پاره سفالینه‌ها که در آسیای میانه و شهرک مرو قدیم و نیز در شهرک قدیمی تل‌برزو در شش کیلومتری جنوب سمرقند و همچنین در قرقیزستان به‌دست آمده ، نوشته‌هایی به زبان سغدی وجود دارد. نیز اشیاء ساخته شده قلم زده با نوشته‌های سغدی در سراسر جاده‌های بازرگانی دوره‌ی باستان و نقاط دور از سرزمین سغد به دست آمده است (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۰۲ - ۱۹۹).

به‌علاوه سغدیان در پروراندن موضوعها و داستانهایی که بعدها به گنجینه‌ی ادب فارسی وارد شد، سهم بزرگی داشته‌اند. از جمله در یکی از قطعات سغدی موضوع جنگ رستم، پهلوان نامی حماسی، با دیوان شرح داده شده است. همچنین، برخی اسناد سغدی بودایی، و نیز نوشته‌هایی به زبان سغدی مربوط به آیین مانوی باقی است. جماعتهای مانوی در تبلیغات دینی خود از موضوعها و داستانهای ادبی استفاده می‌کردند. آنان برخی از افسانه‌های کلیله و دمنه، از جمله «بازرگان و مزدوری که مروارید می‌سفت»، «سه ماهی»، «روباه و میمون» و برخی دیگر را به زبان سغدی نقل کرده‌اند. همچنین، متون «ناف ـ نامک» متعلق به سده‌های هشتم و نهم میلادی، از لحاظ فرهنگی و تاریخی حائز اهمیت بسیار است. متون یاد شده از اسناد سغدی مانوی به شمار می‌رود (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۰۲-۲۰۴).

زبان سغدی با خطهای گوناگونی که همه از اصل آرامی بودند، از جمله سریانی، مانوی و نیز یک خط دیگر، که بعدها به خط سغدی بودایی معروف شد، نوشته می‌شده است. علّت گوناگونی خطهای زبان سغدی این بوده که گروههای مردمی متفاوت که به فرهنگهای متفاوتی وابسته بودند، زبان یاد شده را به کار می‌بردند. از جمله، متون سغدی مسیحی به خط سریانی، متون سغدی مانوی، و متون سغدی بودایی به خط سغدی بودایی نوشته شده است. به هرحال، معلوم شده که زبان همه‌ی اسناد

یاد شده یکی است، و به خانواده‌ی زبانهای ایرانی تعلّق دارد (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۱۹۶).

زبان سکایی :

زبان سکایی زبان قبایل سکایی و تخاری بوده است که در سده‌ی دوم میلادی نواحی مسیر علیای آمودریا (جیحون)، یعنی نواحی باکتریا (باختر) و سرزمینهای مجاور آن تا شمال غربی هندوستان را تصرف کردند و آن را قلمرو نفوذ خود قرار دادند. نواحی یاد شده سرزمین ختن و جنوب شرقی کاشغر را نیز شامل می‌شده است، و به همین سبب، گویشی از زبان سکایی را که نوشته‌های آن در سرزمین ختن کشف شده، ختنی نامیده‌اند. بخشی از آثار ختنی مربوط به آیین بودایی و برخی نیز اسناد بازرگانی، نظامی و مکاتبات خصوصی بوده است. ختنی به خط برهمایی که از انواع خط هندی بوده وهندیان آن را از آرامیان گرفته بودند، و از چپ به راست بوده، نوشته می‌شده است.

زبان تخاری[1] نیز گویش دیگری از زبان سکایی بوده که باگویش ختنی خویشاوندی نزدیک داشته، و در سده‌های هشتم و نهم میلادی در سرزمین ترکستان چین رایج بوده است. قبایل تخاری به‌همراه قبایل سکایی و هیاتلی (یا هپتالی) از سده‌ی دوم پیش از میلاد تا سده‌های چهارم و پنجم میلادی به سرزمینهای آسیای میانه و افغانستان کنونی روی آوردند. آنان در دوران باستان ترکستان چین را اشغال کرده بودند، و همه ایرانی زبان بودند (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۰۷-۲۰۶).

ازگویش تخاری آثار کمی بر جای مانده، که تنها نوشته‌های سکه‌ها و مهرهای شاهان هیاتله مربوط به سده‌های پنجم تا نهم میلادی، و برخی نوشته‌های اندک دیگر را شامل می‌شود. نوشته‌های یاد شده به یکی از انواع خط یونانی که اکنون خط تخاری نامیده می‌شود، بوده است (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۰۷).

زبان خوارزمی :

زبان خوارزمی زبان مردم سرزمین خوارزم بوده که اکنون بخشی از آن در ازبکستان و بخشی دیگر در ترکمنستان در جنوب دریای آرال واقع است. به زبان خوارزمی نوشته‌ی مستقل باقی نمانده، بلکه تنها واژه‌ها، عبارتها و جمله‌هایی در متن و نیز حاشیه‌ی کتابهای عربی ثبت شده است. در فصلی از کتاب آثارالباقیه عن‌القرون‌الخالیه نوشته‌ی ابوریحان بیرونی، در شرح جشنها و گاهنامه‌ی خوارزمیان،

---

1. Toxri

واژه‌های خوارزمی مربوط به روزهای هفته، ماهها، صور فلکی و جشنها ذکر شده است. همچنین، چند واژه‌ی حقوقی به زبان خوارزمی در یک کتاب فقهی مربوط به سده‌ی پنجم هجری (دوازدهم میلادی) و نیز چهل واژه‌ی خوارزمی (۱۳ جمله) در لغت‌نامه‌ی عربی به فارسی مقدمة‌الادب نوشته‌ی زمخشری خوارزمی (سده‌ی پنجم و ششم هجری، دوازدهم و سیزدهم میلادی) موجود است. همچنین، در لغت‌نامه‌ی پیوست یک کتاب فقهی به زبان عربی مربوط به سده‌ی ششم هجری (سیزدهم میلادی) موجود در فرهنگستان علوم روسیه، همه‌ی واژه‌های خوارزمی به‌کار رفته در کتاب آورده شده است. لغت‌نامه‌ی یاد شده شامل نزدیک به ۳۰۰۰ واژه‌ی خوارزمی است که بخشی تکراری است، و در آن واژه‌های برابر به عربی و یا فارسی داده شده است. اثر یاد شده که در سده‌ی هفتم هجری (چهاردهم میلادی) تدوین شده، تاکنون بزرگترین و تنها منبع اطلاعات در باره‌ی زبان خوارزمی است. لغت‌نامه‌ی یاد شده و دیگر آثار باقی‌مانده زبان خوارزمی دوران میانه به‌الفبای عربی نوشته شده است. بر پایه‌ی همین اثر یاد شده، ویژگیهای اصلی صوتی و نیز ساختهای دستوری و واژگان زبان خوارزمی کشف و توصیف گردیده، و از این راه، خویشاوندی زبانِ یاد شده با زبانهای ایرانی دیگر مشخّص شده است. نوشته‌های سکه‌های شاهان خوارزم باستان، و نیز نوشته‌های ظروف و یا قطعات شکسته‌ی ظروف که در سرزمین خوارزم باستان کشف شده همه به‌خطی از اصل آرامی است. آثار مکتوب خوارزم باستانی نشان می‌دهد که همانند دیگر نواحی ایران و آسیای میانه، در خوارزم نیز پیش از تسلّط اعراب، الفبایی از اصل آرامی به‌کار می‌رفته است. تنها پس از تسلّط اعراب مسلمان و رواج اسلام، ظاهراً از آغاز سده‌ی سوم هجری (دهم میلادی) برای نوشتن زبان خوارزمی از الفبای عربی استفاده شده است.

٦ - خط زبانهای ایرانی میانه

همه‌ی خطهایی که برای نوشتن زبانهای ایرانی میانه به‌کار می‌رفته‌اند از اصل خط آرامی گرفته شده بودند. چنان که پیش‌تر گفته شد، تنها خط تخاری از اصل یونانی بوده است. در دوران هخامنشی، به این سبب که در سرزمینهایی که پارسیان به زیر تسلّط خود درآورده بودند، اقوام و قبایل متعدّدی ساکن بودند، و هر قومی به زبان بومی خود صحبت می‌کرد، برای دولت ممکن نبود که زبانها و لهجه‌های بومی را به‌کنار بزنند. بنابراین، علاوه بر زبان مردم اصلی، یعنی عیلامی که اسناد مالی و اقتصادی دربارِ شاهی به آن نوشته می‌شد، زبان و خط آرامی به‌طور گسترده به‌کار می‌رفت. زبان آرامی که از نیمه‌ی دوم هزاره‌ی دوم پیش از میلاد، زبان یکی از گروههای قبایل سامی بود، در سده‌ی هشتم پیش از میلاد در سرزمینهایی که در زیر سلطه‌ی حکومت آشور به هم پیوند یافته

بودند به‌صورت زبان ارتباط میان اقوام گوناگون درآمد. به همین ترتیب، در دوران هخامنشی نیز، برای ارتباطات و نیز مکاتبات میان حکومت مرکزی و حاکمان دست‌نشانده‌ی ایالتهای پادشاهی پارس، زبان آرامی به عنوان زبان رسمی به کار می‌رفت. در همین دوران، خط آرامی خاصی که از الفبای سامی فنیقی ریشه گرفته بود، برای نوشتن زبانهای ایرانی و به‌ویژه پارسی باستان به‌کار می‌رفت. پس از سقوط حکومت هخامنشی، زبان آرامی به‌تدریج متروک شد، و به جای آن، زبانهای بومی یعنی پارسی میانه و پهلوی اشکانی و نیز سغدی و خوارزمی به کار می‌رفتند، ولی برای نوشتن زبانهای یاد شده همچنان از خط آرامی استفاده می‌شد. بعدها بر مبنای خط آرامی، در ایران و آسیای میانه، الفباهای متعدّد بیشتری پدید آمد. به این ترتیب، همه‌ی خطهایی که برای نوشتن زبانهای ایرانی میانه به کار می‌رفت، از اصل الفبای آرامی منشعب شده بود (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۳۳-۱۲۹).

از جمله، خط پهلوی که از الفبای آرامی منشعب شده بود، صورتهای متفاوتی داشت. عمده‌ترین شکلهای آن خط پهلوی اشکانی بر روی سکه‌ها و مهرها، خط پهلوی پارسی میانه یا پهلوی ساسانی به‌صورت خط کتیبه‌ها و سنگ‌نوشته‌ها و سکه‌ها که به شکل خط تحریری نیز در نامه‌ها و کتابها به کار می‌رفته، و دیگر خط پهلوی شرقی که تنها صورت تحریری آن به کار می‌رفته است (خانلری، ۱۳۵۳، ص ۲۸۸).

علاوه بر خطهای پهلوی یادشده، برای نوشتن زبانهای ایرانی شرقی، چند خط دیگر نیز به کار می‌رفته که ظاهراً آنها نیز از خط آرامی گرفته شده بودند. از آن جمله، خط مانوی است که مانی (تولّد ۲۱۵ میلادی) و پیروانش در شمال شرقی ایران، آسیای میانه و ترکستان چین در سده‌های سوم و چهارم میلادی به کارمی بردند. خط مانوی از انواع خطهای آرامی ـ سریانی تحریری بوده و ابداع آن به شخص مانی نسبت داده می‌شود. خط یاد شده نسبت به خط پهلوی صداها را دقیقتر مشخّص می‌کرده و در آن هیچ گونه اندیشه نگاری (یا هزوارش) وجود نداشته است (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۱۹۰-۱۸۷). همچنین، خط سغدی نیز از خط آرامی تحریری گرفته شده بوده و احتمالاً اصل آن، خط پهلوی کهن بوده است. خط برهمایی نیز که برای نوشتن زبان ختنی به کار می‌رفته خط دیگری است که به عقیده‌ی برخی پژوهشگران از اصل خط آرامی گرفته شده بوده و احتمالاً بازرگانان سامی‌نژاد آن را به مردم هندوستان و آسیای مرکزی آموخته بوده‌اند. برعکس، برخی دیگر از پژوهشگران معتقدند که خود هندیان آریایی‌نژاد، و نیز برخی دیگر تصور می‌کنند که ساکنان قدیمی‌تر هندوستان یعنی هندیان دراویدی آن را ابداع کرده‌اند (خانلری، جلداوّل، ۱۳۵۳، ص ۲۹۳).

پرسش و تمرین

۱ـ زمان سه دوره‌ی تاریخی زبان فارسی را نشان دهید.

۲ـ چگونگی ابداع الفبای اوستایی را توضیح دهید.

۳ـ چگونگی رابطه‌ی زبان پارسی باستان و زبان اوستایی را توضیح دهید.

۴ـ وضعیت زبان ایرانیان در زمان تسلّطِ یونانیان بر ایران را توضیح دهید.

۵ـ دودسته‌ی عمده‌ی زبانهای ایرانی میانه در پایان دوره‌ی این زبانها را نام ببرید.

٦ـ وضعیت زبانهای ایرانی میانه در پایان دوره‌ی این زبانها را توضیح دهید.

۷ـ دو زبان عمده‌ی ایرانی میانه‌ی غربی را نام ببرید.

۸ـ توضیح دهید که از لحاظ چه ویژگیهایی دو زبان عمده‌ی ایرانی میانه‌ی غربی با یکدیگر متفاوت بودند.

۹ـ آثاری را که از زبان پهلوی اشکانی برجای مانده مشخّص نمایید.

۱۰ـ توضیح دهید که درجریان جایگزین شدن زبان پارسی میانه چه پدیده‌ی زبانی در آن روی داده است.

۱۱ـ آثار نوشته به زبان پارسی میانه در چند دسته قرار می‌گیرند؟ آن چند دسته را مشخّص نمایید.

۱۲ـ زبانهای ایرانی میانه‌ی شرقی عمده کدامند؟ آنها را نام ببرید.

۱۳ـ زبان سغدی در چه نواحی‌ای رواج داشته است؟

۱۴ـ رابطه‌ی زبان تخاری با زبان سکایی چه بوده و در چه نواحی‌ای رواج داشته است؟

۱۵ـ توضیح دهید که خط پهلوی از چه الفبایی منشعب شده و چه صورتهایی داشته است؟

فصل سوم

زبان فارسی نو

۱- پیدایش و گسترش زبان فارسی نو یا فارسی دری

زبان فارسی کنونی ادامه‌ی زبان فارسی نو یا فارسی دری است که از زبان پارسی میانه پدید آمده است. زبان پارسی میانه نیز دنباله‌ی یکی از لهجه‌های ناحیه‌ی «پارس» بوده که با پارسی باستان خویشاوندی نزدیک داشته است. در اوان فتوحات اسکندر در جنوب غربی آسیای میانه (ماوراءالنهر) به‌ویژه مرو و بلخ و خراسان، که زبان فارسی دری از آنجا آغاز شد، زبان پهلوی اشکانی متداول بود. با این حال، در نواحی یادشده به‌ویژه مانویان در تبلیغات دینی خود، از هر دو زبان پارسی میانه و پهلوی اشکانی استفاده می‌کردند. بنابراین روشن است که در نواحی خراسان و ماوراءالنهر، دو زبان پارسی میانه و پهلوی اشکانی که نسبت به هم خویشاوندی نزدیک داشته‌اند و در واقع دو لهجه بوده‌اند، در طول سده‌های پیاپی با هم برخورد داشته‌اند (ن ک. فصل دوم، دیرینه‌ی زبان فارسی).

در واقع، زبان پارسی از مرو و بلخ و دیگر مراکز اقتصادی و فرهنگی مشرق خراسان به سرزمین ماوراءالنهر گسترش یافت و با زبانهای ایرانی محلی آسیای میانه، یعنی سغدی و تخاری، برخورد و آمیزش پیدا کرد. شاید نیز زبان پارسی چندین سده پیش از تسلّط اعراب بر ایران، با کیش مانی در آسیای میانه گسترش یافته بود، زیرا پیش‌تر در سده‌های ششم و هفتم میلادی، در مراکز بزرگ آسیای میانه به‌ویژه سمرقند جماعتهای بزرگ مانوی وجود داشتند که به زبان پارسی سخن می‌گفتند. به‌علاوه، تسلّط اعراب بر سرزمینهای آسیای میانه و ماوراءالنهر و داخل شدن نواحی

یادشده در قلمرو خلافت و رواج دین اسلام در آنها و در نتیجه، گسترش روابط اقتصادی و فرهنگی نواحی یادشده با دیگر نواحی خلافت، رواج زبان فارسی در آن نواحی را موجب شده بود. سبب دیگر گسترش زبان فارسی در آسیای میانه و ماوراءالنهر وجود تعداد زیادی افراد غیرعرب در میان لشکریان خلافت بود که ماوراءالنهر را تصرف کردند. افراد یاد شده به اصطلاح موالی نامیده می‌شدند. از میان آنان که به‌ویژه جزو لشکریان خلافت درآمدند و تسخیر ماوراءالنهر به هدایت آنان به‌انجام رسید، خراسانیان فارسی زبان بودند که همچنین، در نشر دین اسلام در آن نواحی نیز فعالانه شرکت داشتند. به‌همین سبب بر پایه‌ی روایتهای موجود، در آن زمان و نیز بعدها، زبان فارسی وسیله‌ی مهم تبلیغ اسلام به شمار می‌رفت. ظاهراً در حدود سده‌های سوم و چهارم هجری (نهم و دهم میلادی)، مردم شهرهای بزرگ ماوراءالنهر به‌ویژه سمرقند و بخارا به‌تدریج به زبان فارسی صحبت می‌کردند.

به‌علاوه، چنان‌که در بالا گفته شد، گسترش روابط سیاسی، فرهنگی و اقتصادی ماوراءالنهر با خراسان و دیگر نواحی ایران موجب شد که پیشه‌وران و بازرگانان سرزمینهای سغد نیز به فراگیری زبان فارسی تشویق شوند. همچنین، زبان فارسی در نواحی کوهستانی تخارستان (تاجیکستان کنونی) نیز گسترش یافت و تاکنون نیز ادامه دارد. زبان فارسی ناحیه‌ی مذکور به تاجیکی معروف است. بنا بر این، روشن است که در نتیجه‌ی برخورد و آمیزش زبان فارسی با زبانهای باستانی ایرانی شرقی و ماوراءالنهر، مردمانی که به زبانهای سغدی، سکایی و تخاری سخن می‌گفتند، به‌تدریج به زبان فارسی (یا تاجیکی) صحبت کردند. به این ترتیب، زبان فارسی در نواحی گسترده‌ای از آسیای میانه زبان رایج شد (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۴۰-۲۳۷، ۲۳۵-۲۳۳). حتّی در بخش شمال غربی افغانستان کنونی مردمانی که پیش‌تر به زبان ترکی مغولی سخن می‌گفتند، به سبب آمیزش با فارسی‌زبانان تاجیکی فارسی‌زبان شدند و اکنون نیز به زبان فارسی (تاجیکی) صحبت می‌کنند.

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، در زمان آغاز اسلام در نواحی جنوب، جنوب غربی و غرب سرزمین ایران و همچنین در نواحی شرق و خراسان و ماوراءالنهر زبان پارسی میانه رایج بود و زبان پهلوی اشکانی مدتها پیش از میان رفته بود. با این حال به‌نظر می‌رسد که از زمان پادشاهی ساسانیان دو زبان یاد شده با یکدیگر برخورد بیشتری پیدا کردند و به‌علاوه تأثیر برخورد متقابل آنها به سود زبان پارسی میانه ادامه یافت و در نتیجه به‌تدریج، زبان پهلوی اشکانی به کنار رفت. بی‌شک، یکی از علل اصلی پیشرفت زبان پارسی میانه این بود که در دوره‌ی ساسانی، این زبان، زبان دولتی، دینی و فرهنگی بود، و به علاوه، بومیان زبان پهلوی اشکانی نیز به سبب نزدیکی ساخت و واژگان این دو زبان، زبان پارسی میانه را به خوبی درک می‌کردند و به آسانی آن را فرا می‌گرفتند و به کار

می‌بردند. به‌ویژه، آثار دینی زردشتی که به زبان پارسی میانه نوشته شده بود در گسترش آن تأثیر بسیار داشت. روشن است که زبان پارسی میانه پس از گسترش آن، بخشی از واژگان زبان پهلوی اشکانی را پذیرفت و از این راه با آن آمیزش بیشتری یافت. به این ترتیب هنگامی که اعراب بر ایران تسلّط یافتند، در خراسان از زبان پهلوی اشکانی اثری نبود، و زبان مردم خراسان و ماوراءالنهر همان زبان پارسی میانه بود که بر اثر گذشت زمان دگرگونیهایی را پذیرفته بود. بعداً همین زبان به عنوان زبان فارسی دری یا فارسی نو زبان رسمی ایران شد و تاکنون نیز ادامه دارد (ن‌ک. کشاورز، ۱۳۷۷، صص ۲۵-۲۴).

گسترش بیشتر فارسی‌نو یا فارسی‌دری از زمان حکومت یعقوب لیث صفّاری آغاز شد. وی پس از سلسله‌ی طاهریان در سال **۲۵۴** هجری (سده‌ی نهم میلادی)، در سیستان و نیز سرزمینهای خراسان، کرمان و فارس و برخی نواحی ماوراءالنهر حکومت مستقل ایرانی تأسیس نمود، و چون فارسی زبان بود، زبان فارسی را زبان رسمی ایرانیان قرار داد. پس از صفاریان، در پایان سده‌ی سوم هجری، سامانیان در ماوراءالنهر و مرکز بخارا، دولت مقتدر و مستقل سامانیان را تشکیل دادند و در سده‌ی چهارم هجری حکومت خود را در خراسان و بسیاری نواحی دیگر ایران گسترش دادند. پادشاهان سامانی نیز فارسی زبان بودند، و به همین سبب به رواج زبان فارسی بسیار علاقه داشتند. آنان با ایجاد آرامش نسبی در سرزمینهای ایران و ماوراءالنهر به استواری اجتماعی و اقتصادی و نیز رشد فرهنگی مردمان سرزمینهای یاد شده کمک بسیار کردند. در نتیجه، در همان زمان، شعرای پارسی‌گوی پرآوازه و نویسندگان بنامِ کتابهای تاریخی، ادبی و علمی به زبان فارسی در صحنه‌ی فرهنگ این سرزمین ظاهر شدند.

چنان که در بالا گفته شد، از راه گسترش روابط سیاسی، اقتصادی و به‌ویژه فرهنگی ماوراءالنهر با خراسان و دیگر نواحی ایران، به‌تدریج زبان فارسی جایگزین زبانهای ایرانی سغدی، سکایی، خوارزمی، بلخی و تخاری و همچنین پارسی میانه و نیز دیگر زبانهای ایرانی میانه‌ی غرب ایران شد. به این ترتیب، لهجه‌ی شرقی زبان پارسی میانه که زبان ادبی مردمان سیستان، خراسان و ماوراءالنهر نیز بود، به عنوان زبان رسمی در همه‌ی سرزمینهای شرقی، مرکزی و غربی ایران متداول گردید. بنابراین، زبان فارسی نو که به آن فارسی دری نیز گفته می‌شود همان زبان شاعران و نویسندگان خراسان و ماوراءالنهر و لهجه‌ی شرقی پارسی میانه بوده که در سده‌های سوم و چهارم هجری (نهم و دهم میلادی) به کار می‌رفته است.

عنوان فارسی دری به این سبب معمول شد که دولتهای مستقل ایرانی در دوره‌ی اسلامی نخست از همین ناحیه یعنی سیستان، خراسان و ماوراءالنهر برخاستند و چون فارسی زبان بودند

لهجه‌ی محلی خود یعنی لهجه‌ی شرقی و شمال شرقی فارسی را که چنان که پیش‌تر گفته شد دنباله‌ی پارسی میانه بود، لهجه‌ی دربار و حکومت قرار دادند. به این ترتیب، لهجه‌ی فارسی شرقی و شمال شرقی که زبان دربار و مسؤولان حکومتی بود، به‌فارسی دری معروف شد (صفا، جلد اوّل ۱۳۶۴، ص ۱۶۰).

در پایان سده‌ی چهارم هجری (دهم میلادی)، بر اثر حملات محمود غزنوی، امیر غزنه و خراسان، حکومت سامانیان سرنگون شد، و حکومت غزنویان برقرار گردید. در زمان غزنویان نیز زبان فارسی زبان رسمی بود. به‌علاوه، آنان همراه با کشورگشاییهای خود، زبان فارسی را در هندوستان رایج کردند. به دنبال غزنویان، در سال ۴۳۴ هجری (۱۰۵۵ میلادی)، دولت سلجوقی سرزمینهای ایران و عراق کنونی و بغداد پایتخت خلافت و نیز آسیای صغیر را به تصرّف خود درآوردند. به این ترتیب، در پایان سده‌ی پنجم هجری (یازدهم میلادی) قلمرو دولت سلجوقی که پایتختشان مرو بود، از مرزهای چین در مشرق تا سواحل دریای مدیترانه در مغرب گسترش یافت. در نتیجه، در آن دوره، توده‌های مردم ترک زبان نه تنها در سرزمینهای آسیای میانه بلکه در آذربایجان و برخی نواحی دیگر ساکن شدند. با این‌حال در دوره‌ی سلجوقی نیز زبان فارسی زبان رسمی بود، و به علاوه سلجوقیان زبان فارسی را در آسیای صغیر (ترکیه‌ی کنونی) نیز رواج دادند (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۱۶؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۸۵). از سده‌ی هفتم تا نهم هجری (سیزدهم تا پانزدهم میلادی)، سرزمینهای ایران در زیر تسلّط خانهای مغول یعنی چنگیزخان و جانشینان وی و سپس تیمور و وارثان او اداره می‌شد. پس از آن در آغاز سده‌ی دهم هجری (شانزدهم‌میلادی) سلسله‌ی صفویه به حکومت رسید. در همه‌ی دوره‌های یاد شده، زبان فارسی به عنوان زبان رسمی و دولتی همچنان به‌کار می‌رفت.

در این‌جا یادآوری این نکته لازم است که در دوره‌ی اسلامی در آذربایجان زبان ایرانی «آذری» رایج بود. سپس براثر تسلّط اتابکان و ایلخانان و قره‌قویونلو و آق‌قویونلو بر آذربایجان، از آمیزش زبانهای ترکی، فارسی و آذری، زبانی پدید آمد که ترکی آذری نامیده شد. زبان ترکی آذری به‌تدریج تا زمان صفویه جای زبان آذری را که قبلاً در آن ناحیه رایج بود، گرفت (ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۸۶).

ملاحظات یاد شده در بالا نشان می‌دهد که رویدادهای پیچ در پیچ تاریخی که در آخرین سده‌های دوران زبانهای ایرانی میانه و نیز نخستین سده‌های دوران جدید زبانهای ایرانی رخ داد، موجب شد که حوزه‌ی زبانهای رایج در سرزمینهای ایران و آسیای میانه تغییر یابد. به علاوه، هجوم قبایل صحرانشین ترک و ساکن شدن و آمیختن آنان با بومیان ایرانی زبان، و همچنین غلبه‌ی اعراب و

سپس سلجوقیان و مغولان بر سرزمینهای ایران و آسیای میانه و گسترش روابط اقتصادی و فرهنگی میان آنان سبب شد که زبانهای عربی و ترکی و ایرانی بر یکدیگر تأثیر بسیار بگذارند، و در نتیجه زبانهای ایرانی میانه به‌صورت زبانهای ایرانی جدید تغییر سیما دهند. چنان که پیش‌تر گفته شد، زبان پارسی میانه نیز به‌صورت زبان فارسی‌نو ظاهر شد. در این دوران، زبانهای ایرانی دیگر به عنوان «پهلوی» شناخته شدند. به این معنی‌که واژه‌ی پهلوی یا پهلوانی که پیش از اسلام به زبان اشکانیان گفته می‌شد، پس از اسلام برپارسی میانه اطلاق گردید، و سپس به‌تدریج بر زبانهای محلی نیز اطلاق شد. در فارسی دری، اصطلاح «فهلویات» بر ادبیاتی اطلاق گردیده که به زبانی غیر از فارسی دری نوشته شده است (ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۸۶).

یادآوری این نکته لازم است که پس از غلبه‌ی اعراب بر ایران، به سبب آشنایی ایرانیان با عربی، زبان قرآن‌کتاب مقدس دین اسلام، هزاران واژه و اصطلاح عربی به زبانهای ایرانی و از جمله به زبان فارسی وارد شد. با این‌حال، ساخت دستوری و نیز واژگان اصلی زبان فارسی و دیگر زبانهای ایرانی همچنان باقی ماند. البتّه در سده‌های آغازی اسلام، در همه‌ی قلمرو آن از جمله آسیای میانه و ایران، زبان عربی در همه‌ی نوشته‌های دینی، علمی و ادبی به کار می‌رفت، امّا مردمان بومی سرزمینهای یاد شده نه به‌عربی بلکه به زبان بومی خود سخن می‌گفتند. با این حال، چنان که گفته شد، تأثیر زبان عربی بر زبانهای ایرانی و از جمله بر زبان فارسی بسیار گسترده بود، به‌طوری‌که سیمای زبانهای ایرانی را دگرگون ساخت. در نتیجه، زبان فارسی نیز که در سراسر ماوراءالنهر، خراسان و دیگر نواحی ایران و نیز آسیای صغیر به عنوان زبان دولتی و نیز ادبی، علمی و فرهنگی رواج یافت از زبان عربی واژه‌های بسیاری پذیرفت، و از این راه به‌صورت زبانی غنی در ادبیات و نوشته‌های دینی، علمی و فرهنگی به کار رفت. به‌دنبال شاعران و نویسندگان برجسته‌ی خراسان و ماوراءالنهر در سده‌های سوم و چهارم هجری، شاعران و نویسندگان دوران بعد و نیز در دیگر نواحی ایران آثاری بس گرانبها به زبان فارسی پدید آوردند.

برعکس روند گسترش زبان فارسی، در زمان سلجوقیان (سده‌های پنجم و ششم هجری، یازدهم و دوازدهم میلادی)، به سبب ساکن شدن قبایل ترک زبان در نواحی شمال غربی ایران و آذربایجان، زبانهای ترکی در نواحی یاد شده رواج یافت و به‌تدریج به شمار ساکنان ترک زبان افزوده شد. بنابراین، در سرزمینهای آسیای میانه و ایران در طول سده‌های پیاپی، زبانهای ایرانی در زیر فشار زبانهای ترکی قرار داشت. در نتیجه، بخش بزرگی از بومیان ایرانی نواحی یاد شده از جمله خوارزمیان، سغدیان و نیز مردم ایرانی زبان آذربایجان جنوبی به‌طور کامل و یا نسبی ترک زبان شدند (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۴۱).

با این حال، چنان که پیش‌تر گفته شد، در دوران غزنویان (سده‌های چهارم و پنجم هجری، دهم و یازدهم میلادی)، سلجوقیان (سده‌های پنجم و ششم هجری، یازدهم و دوازدهم میلادی) و خوارزمشاهیان (سده‌های ششم و هفتم هجری، دوازدهم و سیزدهم میلادی)، زبان فارسی همچنان به عنوان زبان رسمی، ادبی، دینی و علمی به کار می‌رفت. حتّی در دوران تسلّط مغولان بر ایران، خانهای مغول برای مکاتبات خود با سرزمینهای مغرب از زبان فارسی استفاده می‌کردند. همچنین، در زمان تیموریان و نیز در دوران تسلّط سیاسی خانهای بخُارا برآسیای میانه و در دوره‌ی صفویان و سلسله‌های بعدی همواره زبان فارسی به عنوان زبان رسمی و ادبی و نیز زبان نوشته‌های تاریخی و علمی به کار می‌رفت. حتّی تا پایان سده‌ی نوزدهم، در امارتهای مسلمان‌نشین هندوستان از جمله حیدرآباد نیز، در مکاتبات رسمی و اداری و محاکمات و امور حقوقی، زبان فارسی به کار می‌رفت (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۷۰ ۲٦۹). به این ترتیب، علاوه بر سرزمین ایران، بخش گسترده‌ای از آسیا یعنی از سواحل دریای مدیترانه در مغرب تا سرزمینهای آسیای میانه و ترکستان چین در مشرق نیز در قلمرو رواج زبان فارسی بوده است.

توجّه به این نکته لازم است که زبان فارسی در سرزمینهای پهناور خراسان و ماوراءالنهر همانند دیگر نواحی ایران هم به عنوان زبان‌گفتار و هم به عنوان زبان رسمی و اداری و نیز زبان شعر و ادب و فرهنگ و دانش و دین به‌کار می‌رفته است. با این‌حال، رواج زبان فارسی به‌صورت زبان‌گفتار در نواحی ایران و نیز برخی نواحی همسایه را نباید با رواج آن به‌صورت زبان رسمی و اداری و نیز زبان شعر و نثر ادبی اشتباه‌کرد، زیرا قلمرو رواج زبان فارسی به‌صورت زبان رسمی و اداری و نیز زبان شعر و ادب و نوشته‌های دینی، فرهنگی و علمی بسیار گسترده بوده و از حدود سرزمینهای بومی فارسی زبانان تجاوز می‌کرده است. از جمله در سده‌های چهارم تا هشتم هجری (دهم تا چهاردهم میلادی)، نه تنها در سرزمینهای خراسان و ماوراءالنهر و دیگر نواحی ایران، بلکه در سرزمینهای بسیار دورتر یعنی در آذربایجان،کردستان، آسیای صغیر، هندوستان و ترکستان چین نیز، زبان فارسی به‌صورت زبان ادبی و اداری به‌کار می‌رفت، و مردمان نواحی یاد شده شعر و نثر ادبی فارسی را می‌خواندند و می‌نوشتند (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۵٦). بنابراین در طول سده‌های پیاپی، زبان فارسی زبان رسمی و اداری و نیز زبان شعر و ادب و فرهنگ بسیاری از سرزمینهای دور و نزدیک‌آسیابوده، و به این ترتیب در زندگی تاریخی و فرهنگی اقوام یاد شده نقش مهمی داشته است.

۲ـ خط فارسی

رواج خط عربی در ایران و آسیای میانه و افغانستان و دیگر سرزمینهای مجاور با قبول دین

اسلام از جانب بیشتر مردم ایران همراه بوده است. خط عربی که خط فارسی از آن گرفته شده، همانند خط آرامی با واسطه بر پایه‌ی خط فینیقی پدید آمده است. روشن است که خط عربی بی‌درنگ و به‌یکباره در نوشتن فارسی به کار نرفته، بلکه تا میانه‌ی سده‌ی دوم هجری (هشتم میلادی) در خراسان، از خط پارسی که احتمالاً بر پایه‌ی الفبای پهلوی بوده استفاده می‌شده است. مورّخی به‌نام جهشباری (وفات ۳۲۰ هجری / ۹۴۲ میلادی) گزارش کرده که در سال ۱۲۰ هجری / ۷۴۲ میلادی) زبان و خط عربی جانشین خط قدیم پارسی «پهلوی» شد، زیرا در این سال استفاده از زبان و خط عربی در دستگاه اداری حکومت خراسان و نیز ماوراءالنهر که جزو حاکم نشین خراسان بود اجباری گردید. با این حال، پیش‌تر از سال ۸۱ هجری (۷۰۱-۷۰۰ میلادی) عربی به عنوان زبان رسمی دولتی اعلام شده بود. روشن است که به‌کار بردن زبان عربی در امور اداری و حسابداری در سرزمینهای خلافت عربی به‌تدریج صورت پذیرفت، و همان طور که در بالا گفته شد، نمی‌توان گفت که در نیمه‌ی اوّل سده‌ی دوم هجری (سده‌ی هشتم میلادی) زبان عربی در خراسان و ماوراءالنهر و دیگر نواحی به‌عنوان زبان اداری رواج داشت. با این‌حال ، مسلّم است که در نیمه‌ی اوّل سده‌ی دوم هجری در خراسان و ماوراءالنهر نه تنها نمایندگان حکومت عربی بلکه امیران محلی نیز در امور اداری و بازرگانی از زبان عربی استفاده می‌کردند (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۵۹-۲۵۷).

درآن زمان، زبان عربی هم در امور اداری و دولتی و هم در دیگر موقعیتهای زندگی و محیطهای اجتماعی و فرهنگی به‌کار می‌رفت. سران و بزرگان محلی ایران، خراسان و ماوراءالنهر برای نزدیکی به حاکمان عرب، به فراگیری زبان عربی می‌پرداختند و به‌کارگیری زبان عربی را در نوشته‌های علمی و ادبی نیز تشویق می‌کردند. به این ترتیب، در طول سده‌های دوم تا چهارم هجری (هشتم تا یازدهم میلادی)، زبان عربی نقشی همانند نقش زبان لاتین در اروپای سده‌های میانه داشت و به عنوان زبان علمی بین‌المللی در نوشته‌های علمی و ادبی به‌کار می‌رفت. بسیاری از علمای دینی، فقها، ریاضی‌دانان، منجّمان، زبان‌شناسان، مورّخان، پزشکان و پژوهشگران شاخه‌های گوناگون دانش در سده‌های یاد شده، از جمله خوارزمی ریاضی‌دان، فارابی حکیم، کاشغری زبان‌شناس، ثعالبی، بخاری، طبری، ابن خردادبه، ابن رسته و استخری تاریخ‌نویسان و جغرافی‌نویسان بنام، ابوریحان بیرونی حکیم، ابن سینا حکیم و پزشک پرآوازه و پژوهشگران دیگر آثار برجسته‌ی خود را به زبان عربی پدید آوردند. برخی شاعران نیز به عربی شعر می‌سرودند.

با این‌حال، توده‌ی مردم در خراسان، ماوراءالنهر و غرب ایران، ضمن قبول دین اسلام، همچنان به زبان فارسی سخن می‌گفتند و برای ثبت امور روزانه‌ی خود آن را به‌کار می‌بردند. به‌علاوه، آنان روایات باستانی و فرهنگ شفاهی مردم را نیز به زبان فارسی سینه به سینه نقل

می‌نمودند و از این راه آنها را حفظ می‌کردند. امّا، از دو سده‌ی آغازین خلافت عربی (تا نیمه‌ی دوم سده‌ی نهم میلادی) اثری به فارسی موجود نیست. ممکن است در دوسده‌ی یاد شده آثار مکتوبی پدید نیامده باشد. تنها از نیمه‌ی دوم سده‌ی سوم هجری (نهم میلادی)، حاکمان و بزرگان محلی نیز پس از جداشدن از خلافت عربی، زبان فارسی را به‌عنوان زبان رسمی و ادبی تقویت کردند و آن را گسترش دادند. چنان‌که پیش‌تر گفته‌شد، با روی کار آمدن نخستین دولتهای مستقل ایرانی به‌ویژه صفاریان (۲۸۱-۲۵۴ هجری، ۹۰۳-۸۶۸ میلادی) و سامانیان (۳۸۹-۲۶۱ هجری، ۹۹۹-۸۷۴ میلادی) در سرزمینهای سیستان، خراسان و ماوراءالنهر، به‌کارگیری زبان فارسی در موقعیتهای رسمی و اداری و نیز نوشته‌های ادبی فارسی در برابر زبان عربی رو به افزایش گذاشت.

روشن نیست که نخستین بار در چه زمانی، در کجا و چگونه الفبای عربی برای نوشتن زبان فارسی به‌کار رفته است. اما در هرحال در طول سده‌های سوم و چهارم هجری به‌ویژه در سرزمینهای شرقی ایران و آسیای میانه، به سبب شرایط خاص تاریخی و فرهنگی دوره‌ی یاد شده و نیز ایجاب نوشتن آثار ادبی به زبان فارسی، خط عربی برای نوشتن زبان فارسی به‌کار رفت. نخستین نوشته‌های فارسی به خط‌عربی اشعار نخستین شاعران پارسی‌گو بوده است. تاریخ سیستان یکی از قدیمی‌ترین و موثّق‌ترین منابع فارسی است که در آن رویدادهای مربوط به تسلّط و حکومت یعقوب لیث بر سیستان، کابل، کرمان و فارس را گزارش می‌دهد. در کتاب یاد شده، چنین آمده که وصیف نخستین شعر فارسی را پدید آورد. پس از او محمد سکزی (سیستانی) مردی فاضل و شاعر بود که به فارسی شعر می‌سرود (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۶۳-۲۶۲).

به نظر می‌رسد که نخستین اثر اصیل فارسی که به خط عربی نوشته شده، مقدمه‌ی ابومنصوری شاهنامه است که در سال ۳۳۵ هجری (۹۵۷ میلادی) در شهر طوس خراسان نوشته شده است. اثر دیگر الابنیه‌عن حقایق الادویه تألیف موفق هروی است که در زمان پادشاهی منصوربن نوح (۳۵۴-۳۳۹ هجری، ۹۷۶-۹۶۱ میلادی) در بخارا تدوین شده است. همچنین، کتاب جغرافیایی حدودالعالم که نویسنده‌ی آن ناشناخته است، در سال ۳۶۱ هجری (۹۸۳-۹۸۲ میلادی) در گوزگانان، شمال غربی افغانستان کنونی نوشته شده است (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۶۷).

بنابراین، روشن است که خط فارسی، که از الفبای عربی پدید آمده، همراه با به کارگیری آن به‌عنوان زبان رسمی و دولتی در سده‌های سوم وچهارم هجری و نیز با سرودن نخستین آثار شعر فارسی و نیز پدید آمدن نخستین کتابهای تاریخی و جغرافیایی به زبان فارسی، شکل گرفته و به همین ترتیب، در طول سده‌های پیاپی تاکنون به کار رفته است. خط فارسی آثار گرانبها و گسترده‌ی ادبی، علمی، دینی، فرهنگی، تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی را همواره تثبیت نموده و به آنها پیوستگی

بخشیده است.

۳-گسترش نظم و نثر فارسی

چنان که پیش تر گفته شد، در حکومتهای ایرانی مستقل که در سیستان، خراسان و ماوراءالنهر پدید آمد، زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی و اداری به‌کار رفت و از این راه، زبان شعر و نثر آن نواحی شد. به‌تدریج شاعران و نویسندگان برجسته به زبان فارسی شعر سرودند و نیز آثار نثر پدید آوردند. محمد بن وصیف سکزی، حنظله‌ی بادغیسی و بسام کردخارجی از جمله‌ی نخستین شعرای فارسی گوی بودند. همچنین، در سده‌ی چهارم هجری (دهم میلادی)، در خراسان، آثار نثر گرانبهایی نگاشته شد، که از آن میان به‌ویژه مقدمه‌ی شاهنامه‌ی ابی منصوری و شاهنامه‌ی منثور، ترجمه‌ی تاریخ طبری نوشته‌ی ابوعلی محمد بن محمد بلعمی وزیر منصور بن نوح سامانی، ترجمه‌ی تفسیر طبری، حدود العالم، گرشاسب نامه ابوالمؤید بلخی که فصلهایی از آن در تاریخ سیستان و مجمل التواریخ نقل شده، و نیز عجائب البلدان نوشته‌ی ابوالمؤید بلخی، و الابنیه فی حقایق الادویه و برخی دیگر را می‌توان برشمرد. همچنین در سده‌ی چهارم، شاعران برجسته و پرآوازه‌ای همانند رودکی، دقیقی، فردوسی، کسایی و برخی دیگر به فارسی آثار پرارزشی پدید آوردند. نظم و نثر روان و زیبای شاعران و نویسندگان بنام خراسان و ماوراءالنهر به‌زودی خاطر مردم همه‌ی نواحی ایران را به خود جلب کرد و در نتیجه آثار آنان در همه جا خوانده می‌شد.

بنابراین، پیدایش و شکوفایی نظم و نثر فارسی در آثار شاعران و نویسندگان یاد شده حاکی از آن است که فارسی دری یا فارسی نو لهجه‌ی مردم خراسان و ماوراءالنهر و زابلستان بوده که به همراه آثار زیبای نظم و نثر در همه نواحی ایران و نیز سرزمینهای دیگر رواج یافته است. به این معنی که مردم نواحی دیگر از راه آشنایی با آثار یاد شده، فارسی دری یا فارسی نو را فراگرفتند. مردم نواحی مرکزی، غربی و شمال و جنوب غربی ایران تا دیری به زبانهای پارسی میانه، رازی و طبری سخن می‌گفتند. تنها پس از نشر آثار ادبی فارسی دری از خراسان به نواحی یاد شده، مردمان آن نواحی سرودن شعر و نیز نوشتن به زبانهای پارسی میانه، رازی و طبری را که تا عصر دیالمه متداول بود، کنار گذاشتند و سراییدن شعر و نوشتن به فارسی دری را آغاز کردند (بهار، جلد اوّل، ۱۳۵۵، ص ۲۲). پس از آن که فارسی خراسانی لهجه‌ی رسمی و ادبی همه‌ی نواحی ایران شد، بر اثر کاربرد شعرا و نویسندگان نواحی دیگر ایران و نیز تأثیر زبان عربی، در سده‌های بعد به‌ویژه از لحاظ واژگان تغییراتی پذیرفت. با این حال، ساخت دستوری و نظام آوایی آن همچنان کم و بیش یکنواخت و ثابت باقی ماند و تا زمان کنونی همچنان ادامه یافت (بهار، جلد اوّل، ۱۳۵۵، ص ۱۶۳).

با این حال، در سده‌های چهارم و پنجم هجری (دهم و یازدهم میلادی)، بسیاری ایرانیان هنوز با خط و زبان پارسی میانه (پهلوی ساسانی) آشنایی داشتند. در همین دوره، برخی مترجمان، آثار زبان پارسی میانه از جمله ایاتکار زریران، کارنامه‌ی اردشیر پاپکان، داستان بهرام گور، پندنامه‌ی بزرگمهر بختکان، گزارش شترنگ (شطرنج) و جز اینها را به فارسی نو ترجمه کردند. آشنایی شاعران و نویسندگان ایرانی با متنهای پارسی میانه و نقل آن به فارسی نو تا سده‌ی هفتم هجری نیز ادامه داشت، چنان که در همین زمان یکی از شاعران مشهور به نام زرتشت بهرام پژدو کتاب ارداویراف نامه را از پارسی میانه به شعر به فارسی ترجمه کرد. شواهد یاد شده روشن می‌سازد که آشنایی ایرانیان با خط و زبان پارسی میانه با انقراض حکومت ساسانی به یکباره از میان نرفت، بلکه تا چند سده‌ی بعد همچنان ادامه یافت. البتّه، در سه سده‌ی اوّل هجری، بسیاری از کتابهای مشهور پارسی میانه در زمینه‌های تاریخی، ادبی، حکم و مواعظ و مسائل علمی به عربی ترجمه شد، از جمله خداینامه، داستان اسکندر، آیین‌نامه، گاهنامه، داستان بهرام چوبین، داستان رستم و اسفندیار، کارنامه‌ی انوشیروان، لهراسپ نامه، کتاب جاماسب در کیمیا، گزارش شطرنج، داستان خسرو و شیرین و بسیاری دیگر. در همان زمان که ایرانیان کتابهای پارسی میانه را به عربی ترجمه و یا نقل می‌کردند، برخی علمای زردشتی نیز کتابهایی به زبان و خط پارسی میانه می‌نوشتند. بیشتر کتابهای یاد شده ترجمه و تفسیر کتابهای اوستا و یا کتابهای اخلاقی، دینی، تاریخی، جغرافیایی و ادبی بود که متعلق به سده‌های اوّل تا سوم هجری (هفتم تا نهم میلادی) می‌باشد (صفا، جلد اوّل، ۱۳۶۶، صص ۱۳۵ - ۱۳۲).

شکوفایی شعر فارسی در سده‌های سوم و چهارم هجری (نهم و دهم میلادی) بر این واقعیت گواه است که ایرانیان از دوران باستان با سرودن شعر مأنوس بوده و هنر شعر سرودن در میان آنان همواره معمول بوده است. با این حال، از سراسر دوران پارسی میانه به سبب باقی نماندن آثار نوشته، از چگونگی سراییدن شعر اطلاعی در اختیار نیست. در واقع، در سده‌های سوم و چهارم هجری (نهم و دهم میلادی)، به سبب پدید آمدن تحوّلات تاریخی، فرهنگی و اجتماعی مناسب در خراسان و ماوراءالنهر، بار دیگر سنّت زبان شعر که از پیش نزد ایرانیان برقرار بود، شکفتگی یافت. بنابراین، روشن است که شاعران و نویسندگان خراسان و ماوراءالنهر در گسترش زبان فارسی نو پیشگام بوده‌اند. با این که زبان فارسی نو یا فارسی ادبی که در فرهنگ مردمان ایران، آسیای میانه، افغانستان، هندوستان، و ماوراءالنهر و آسیای صغیر (ترکیه کنونی) چنان نقش مهمی داشته، در اصل در خراسان، بلخ، بخارا و هرات تکوین یافته است. در واقع، رودکی و فردوسی نخستین بزرگان و بنیانگذاران شعر فارسی نو بوده‌اند. تنها به دنبال آنان، جریان شکوفنده و پرطنین شعر فارسی کاخ پرشکوه ادب فارسی را پدید آورد (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۷۲ - ۲۷۰).

بنابراین، دوران سامانیان را نمی‌توان زمان پیدایش شعر و ادب فارسی فرض نمود، بلکه در زمان آنان شعر و ادب فارسی نوشته شد. در آثار رودکی و فردوسی و دیگر شاعران هم‌عصر آنان، ارتباط با آثار ادبی دورانهای باستان آشکار است. در سراسر آثار شاعران سده‌ی چهارم هجری (دهم میلادی)، شرح رویدادهای مربوط به قهرمانان باستان از جمله سیاوش، فریدون، رستم و برخی دیگر و نیز سنّتهای دیرین آورده شده است.

از پایان سده‌ی سوم تا سده‌ی دهم هجری (نهم تا آغاز سده‌ی شانزدهم میلادی)، که معمولاً به عنوان دوره‌ی ادبیات آغازی (متقدّم) زبان فارسی شناخته می‌شود، زبان فارسی زبان متداول مردم در سراسر سرزمینهای گسترده‌ی ایران و آسیای میانه بود، و به علاوه، یکنواختی آن در سراسر قلمرو پهناور انتشار آن همچنان باقی بود. تنها در برخی موارد ویژگیهای واژگانی محلی به آن راه یافت. مقایسه‌ی نوشته‌های ادبی، تاریخی و علمی نوشته شده در دوره‌ی یاد شده در بخارا، سمرقند، مرو، هرات، غزنه، بلخ، طوس، نیشابور، اصفهان، شیراز، گنجه و مراکز دیگر، یکنواختی زبان فارسی به‌کاررفته در آنها را نشان می‌دهد. یعنی زبان فارسی‌ای که فردوسی طوسی، رودکی بخارایی، عمرخیّام نیشابوری، ناصر خسرو قبادیانی، فرخی سیستانی، نظامی گنجوی آذربایجانی، سعدی و حافظ شیرازی، جامی هراتی، جلال الدین مولوی بلخی و دیگران به‌کار برده‌اند و به آن شعر سروده‌اند، یکسان بوده است.

زبان فارسی نو بر اثر آمیزش بیشتر با زبان عربی و نفوذ واژه‌ها و برخی عناصر آن در سده‌ی چهارم و اوایل سده‌ی پنجم، تنها از لحاظ واژگان نسبت به سده‌ی سوم تا حدودی تحوّل یافت. همچنین، مقایسه‌ی زبان فارسی در سده‌های یاد شده با زبان فارسی در سده‌های بعد، نشان می‌دهد که در زبان شاعران و نویسندگان در این دوره، قاعده‌های دستوری زبان عربی کمتر تأثیر داشته، و از جمله عناصر جمع عربی در زبان آنان یافت نمی‌شود. بنابراین، زبان فارسی هنوز با زبان عربی چندان آمیخته نبوده و به همین سبب، واژه‌ها و عناصر عربی در شعر و نوشته‌های این دوره کمتر مشاهده می‌شود (صفا، جلد اوّل، ۱۳۶۶، ص ۳۵۹).

از مجموع مدارک تاریخی و فرهنگی موجود چنین برمی‌آید که زبان فارسی‌ای که به‌صورت آثار ادبیات آغازی موجود است، بیشتر بر پایه‌ی لهجه‌ی فارسی بومیان خراسان و سیستان و ماوراءالنهر پدید آمده و شاعران و نویسندگان نواحی یاد شده آن را آراسته و به‌کار برده‌اند. بی‌شک، رونق و شکفتگی بسیار ادبیات فارسی در دوره‌ی اقتدار سامانیان در ماوراءالنهر و خراسان موجب شد که زبان فارسی همچنان در دوره‌های بعد نیز به‌صورت زبان شعر و نوشته‌های ادبی، تاریخی و علمی با استواری به‌کار رود و به‌علاوه در همه‌ی سرزمینهای گسترده از چین تا دریای

مدیترانه به عنوان زبان شعر، ادب و تاریخ و علم و دین گسترش یابد، و تاکنون نیز همچنان ادامه یابد. اکنون هر فارسی زبان می‌تواند آثار ادبی آغازی زبان خود را به راحتی بخواند و معنی آن را درک کند. تنها تغییری که میان زبان فارسی ادبی آغازی و زبان فارسی کنونی مشاهده می‌شود در واژگان است. به این معنی که برخی از واژه‌هایی که در فارسی ادبی آغازی وجود دارد در فارسی کنونی به کار نمی‌رود. به‌علاوه، در فارسی کنونی بسیاری از واژه‌های عربی که پیش‌تر در سده‌های چهارم و پنجم و نیز سده‌های بعد به‌فارسی راه یافته، همچنان باقی است (ارانسکی، ۱۳۵۸، صص ۲۸۱، ۲۷۷-۲۷۸).

رواج زبان فارسی همراه با آفرینش اشعار نغز و نیز نوشته های ادبی، تاریخی، علمی و دینی همچنان ادامه یافت. به علاوه، نه تنها در سرزمینهای خراسان، ماوراءالنهر، جنوب و غرب ایران، بلکه در نواحی دور از مراکز یاد شده از جمله آذربایجان، افغانستان، شمال هندوستان، آسیای صغیر، کردستان و ترکستان چین نیز آثار با ارزشی به زبان فارسی سروده و نوشته شد. به این ترتیب، زبان فارسی که از سده‌ی سوم و چهارم هجری (نهم و دهم میلادی) در دوران صفّاریان و سامانیان به‌عنوان زبان رسمی و نیز ادبی به‌کار رفت، بی‌آن‌که تغییر حکومتها در روند به‌کارگیری آن تأثیری بگذارد، همچنان در سده‌های بعد نیز به صورت زبان رسمی و نیز زبان شعر و زبان نوشته‌های ادبی، تاریخی، عرفانی، علمی و دینی به‌کار رفته و تاکنون ادامه یافته است.

پرسش و تمرین

۱- زبان پارسی چگونه از چند سده‌ی پیش از تسلّط اعراب بر ایران در آسیای میانه گسترش یافته بود؟

۲- نقش خراسانیان را در گسترش زبان فارسی در زمان تسلّط اعراب بر ایران توضیح دهید.

۳- سه عامل عمده‌ی از میان رفتن زبان پهلوی اشکانی را توضیح دهید.

۴- چگونگی گسترش زبان فارسی نو را توضیح دهید.

۵- توضیح دهید که عنوان فارسی دری چگونه به‌کار رفته است؟

۶- سه زبان عمده‌ای که در سرزمینهای ایران و مجاور آن در دوره‌ی نو با یکدیگر بیشتر آمیزش داشتند و بریکدیگر تأثیر گذاشتند نام ببرید و سه عامل مهم برخورد آنها را توضیح دهید.

۷- وضع کاربرد و گسترش زبان فارسی در دوران غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان را توضیح دهید.

۸- توضیح دهید که چگونه الفبای عربی برای نوشتن زبان فارسی به‌کار رفت.

۹ـ نخستین شاعرانِ بنام فارسی زبان از کدام ناحیه‌ی ایران بودند و در چه سده‌ای می‌زیستند؟

۱۰ـ تا چه سده‌هایی ایرانیان با خط و زبان پارسی میانه آشنایی داشتند؟

۱۱ـ توضیح دهید که چرا سده‌های سوم و چهارم هجری را نمی‌توان زمان پیدایش شعر و ادب فارسی فرض نمود.

۱۲ـ چه عناصری از زبان عربی در زبان فارسی بیشتر نفوذ داشته است؟

۱۳ـ توضیح دهید که منشأ زبان فارسی لهجه‌ی کدام ناحیه بوده و دلیل گسترش آن در همه‌ی سرزمینهای ایران و نواحی دیگر آسیا چه بوده است؟

۱۴ـ تفاوت زبان فارسی کنونی با فارسی نو در آغاز گسترش آن را توضیح دهید.

فصل چهارم

تغییرات یا دگرگونیهای زبان فارسی

۱- دگرگونی یا تغییر زبان

در کاربرد عادی زبان، تغییر یا دگرگونی در زبان چندان قابل مشاهده نیست؛ یعنی سخنگویان به‌سادگی متوجّه تغییر در زبان نمی‌شوند. با این‌حال، بررسی نوشته‌های موجود از دوره‌های پیشین زبان فارسی نو و مقایسه‌ی آنها با زبان فارسی کنونی، برخی تغییرات زبانی را به ما نشان می‌دهد. از جمله وجود برخی واژه‌ها و ساختهای دستوری در نوشته‌های فارسی گذشته که امروزه دیگر در زبان فارسی به‌کار نمی‌روند، حاکی از تغییر یا دگرگونی در زبان است. در جریان عادی زبان، سخنگویان اغلب از تغییراتی که در زبانشان روی می‌دهد آگاه نیستند. با این‌حال، چنان‌که گفته شد، همه‌ی زبانها در طول زمان تغییر می‌یابند. در واقع، همین تغییرات زبانی سیمای زبان فارسی را از صورت فارسی باستان به فارسی میانه و سپس به فارسی کنونی دگرگون کرده است. در زبان فارسی بر اثر تغییرات زبانی یاد شده در طول زمان و به‌تدریج چنین تفاوتهای آشکاری ایجاد شده است؛ به‌طوری‌که بدون یادگیری عمدی، درک زبانهای فارسی میانه یا فارسی باستان و حتّی برخی نمونه‌ها از نوشته‌های دوره‌های گذشته‌ی فارسی نو برای سخنگویان زبان فارسی ممکن نیست.

شاهد دیگر بر جریان تغییر در زبان، وجود لهجه‌ها یا گونه‌های جغرافیایی زبان است. در زبان فارسی نیز همانند هر زبان دیگر، براثر تغییرات زبان فارسی در کاربرد گروههای گوناگون سخنگویان هم زبان، که تنها از لحاظ جغرافیایی در نواحی دور از هم ساکن شده‌اند، لهجه‌های متفاوت زبان فارسی پدید آمده است. روشن است که تغییرات در هر گروه زبانی به گونه‌ی خاصی

صورت پذیرفته، به‌طوری که در نتیجه، لهجه‌های متفاوت ایجاد شده است. با این‌حال، تفاوتهای زبانی میان لهجه‌های گوناگون جزئی است. به‌طوری که امکان تفهیم و تفاهم متقابل یا ارتباط زبانی میان سخنگویان بومی لهجه‌های متفاوت وجود دارد؛ از جمله، لهجه‌های مشهدی، یزدی، کرمانی، اصفهانی، شیرازی، قمی، اراکی، بروجردی، تهرانی، و جز اینها. البتّه چنان که گفته شد، هرچند که تفاوت زبانی میان لهجه‌ها جزئی است، به‌طوری که سخنگویان هر لهجه گفتار سخنگویان لهجه‌ی دیگر را درک می‌کنند، با این‌حال، به دلایل گوناگون در صورت قطع ارتباط گروههای سخنگویان لهجه‌ها، پس از گذشت چندصد یا چندهزارسال، در صورت ادامه‌ی جدایی جغرافیایی، به‌تدریج امکان درک متقابل از راه لهجه‌ها ازمیان می‌رود و در نتیجه زبانهای تازه پدید می‌آیند.

زبانهای ناحیه‌ای ایرانی از جمله کردی، لری، بلوچی، گیلکی، مازندرانی و جز اینها، در گذشته‌ی دور همه لهجه‌های زبان فارسی بوده‌اند که در نتیجه‌ی پراکندگی سخنگویان آنان از یکدیگر و قطع ارتباط، براثر تغییر زبان به‌تدریج به‌صورت زبانهایی جداگانه ظاهر شده‌اند.

۲ - عوامل مؤثّر در تغییرات زبانی

یکی از عوامل مؤثّر در تغییر زبان، دگرگونیهای طبیعی آن است که به آن **تحوّل درونی** گفته می‌شود. زبان به عنوان یک نهاد اجتماعی همانند دیگر نهادهای اجتماعی در طول زمان دچار تغییر می‌شود. به این معنی که همانند رفتارهای اجتماعی دیگر از جمله لباس پوشیدن، خانه ساختن، شهرسازی، نشست و برخاست با یکدیگر، تعارفات معمول و جز اینها، زبان نیز در طول زمان تغییر می‌کند. به بیان دیگر، عادات گفتاری و فراگویی سخنگویان و نیز به‌کارگیری ساختها و صورتهای زبانی همراه باگذشت طولانی زمان دگرگون می‌شود. به‌ویژه، به‌کارگیری بسیار زیاد و مکرّر واژه‌ها و صورتهای زبانی و در نتیجه کم شدن بار اطلاعی آنها در نتیجه‌ی تکرار، کوتاه شدن آنها را موجب می‌شود. به علاوه، هر نسل از کودکان در همان حال که در معرض زبان محیط قرار می‌گیرند، ضمن جذب آن براثر جریان طبیعی فراگیری، زبان را از نو برای خود بنا می‌کنند. در نتیجه، به‌نظر می‌رسد که زبان هر نسل نسبت به زبان موجود در محیط آنان تفاوتهایی جزئی نشان می‌دهد. همین تفاوتهای ناشی از فراگیری پیوسته‌ی نسلهای پیاپی کودکان نیز موجب تغییر زبان می‌شود. به همه‌ی عوامل یاد شده، **عوامل درونی مؤثّر در تغییر زبان** گفته می‌شود.

دسته‌ی دیگری از عوامل مؤثّر در تغییرات زبان، آن عواملی است که موجب برخورد یا ارتباط دو زبان با یکدیگر می‌شود. همسایگی و ارتباط میان سخنگویان دو جامعه‌ی زبانی یا برقراری

روابط اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی میان آنان سرانجام برخورد دو زبان و در نتیجه، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری میان آنها را موجب می‌گردد. تأثیرگذاری یک زبان بر زبان دیگر ممکن است در واژگان، عناصر و ساختهای دستوری یا نظام آوایی تغییراتی پدید آورد. از جمله، ورود واژه‌های عربی به زبان فارسی در حدود چهارده قرن پیش یعنی از زمانی که ایرانیان دین اسلام را پذیرفتند، روی داد. در دهه‌های اخیر، از راه روابط اقتصادی، فرهنگی و سیاسی با کشورهای غربی، واژه‌های زبانهای غربی به زبان فارسی راه یافته است. نام کالاها و نیز پدیده‌های علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی که از کشورهای غربی به ایران وارد شده، پذیرفته یا شناخته شده و به‌همراه آنها به زبان فارسی وارد شده است. در واقع، واژه‌های قرضی آشکارترین نمود تأثیرگذاری عوامل بیرونی بر زبان است. بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، پیداست که همه‌ی زبانها همواره در حال تحوّل و دگرگونی در جهت خاصی هستند که زمینه‌ی آن از زمانی پیش‌تر فراهم شده است.

چنان که اشاره شد، تغییرات زبان در سطوح آوایی، دستوری و واژگانی صورت می‌پذیرد؛ بنابراین، این تغییرات را همواره در سه سطح یاد شده می‌توان مورد توجّه قرار داد. معمولاً تغییر در واژگان نسبت به تغییرات آوایی و دستوری، سریعتر و گسترده‌تر است. در سطوح آوایی و نیز دستوری تغییر به کندی صورت می‌پذیرد. البتّه، در شرایط ویژه‌ای ممکن است تغییر در سطوح زبان با شدت بیشتری روی بدهد. از جمله، چنان که اشاره شد، پس از این که ایرانیان دین اسلام را پذیرفتند، با گسترش روابط سیاسی، دینی و فرهنگی میان اعراب مسلمان و ایرانیان، زبان فارسی در همه‌ی سطوح آن دستخوش تغییر سریع و گسترده شد. واژه‌های زیادی از زبان عربی به فارسی وارد شد، و بسیاری از واژه‌های پیشین فارسی به کنار رفت. همچنین، تغییرات دستوری و آوایی زیادی صورت پذیرفت. از جمله، برخی عناصر دستوری زبان عربی از قبیل نشانه‌های جمع، صورتهای قیدی و جز اینها و نیز برخی عناصر آوایی به زبان فارسی راه یافت. براثر همین تغییرات زیاد و گسترده، زبان فارسی میانه به‌صورت فارسی نو (فارسی پس از اسلام تاکنون) تغییر سیما داد. با این حال، چنان که گفته شد، تغییرات آوایی و دستوری معمولاً بسیار کندتر از تغییرات واژگانی صورت می‌پذیرد؛ مثلاً، در طول چهارده قرن گذشته، زبان فارسی از لحاظ واژگان همواره تغییر کرده است، در حالی که تغییرات دستوری و آوایی بسیار اندک بوده است. واژه‌های قدیمی در نوشته‌های گذشته‌ی زبان فارسی و نیز واژه‌های تازه در نوشته‌های هر دوره، تغییرات واژگانی را در این زبان نشان می‌دهد.

یادآوری این نکته لازم است که کندی در تغییرات آوایی و دستوری به این سبب است که ساخت آوایی و دستوری زبان شبکه‌ای بسیار به هم بافته و یکپارچه است. از همین رو، ایجاد و

گسترش تغییرات در آنها بسیار کند صورت می‌پذیرد، درحالی که واژه‌های زبان در همان حال که به یکدیگر مربوط هستند، واحدهای جدا از همی را تشکیل می‌دهند؛به‌طوری که همواره امکان دگرگونی یعنی حذف و افزایش واژه‌ها یا تغییرات آوایی و معنایی در آنها وجود دارد.

در گونه‌های متفاوت جغرافیایی و اجتماعی زبان، هرچند که تفاوتهای آوایی و دستوری اندک است، با این حال در تلفّظ واژگان هر لهجه یا سبک به‌طور متقارن و مکرّر نسبت به لهجه‌ها یا سبکهای دیگر تفاوتهای قابل مشاهده‌ای ظاهر می‌شود. به همین سبب در تفهیم و تفاهم با سخنگویان لهجه‌های دیگر اختلال زیادی ایجاد نمی‌گردد. برعکس، در هر لهجه یا سبک اجتماعی زبان، واژگان خاصی به‌کار می‌رود که در هر مورد برای ارتباط زبانی مؤثّر، معنی و کاربرد آنها باید فراگرفته شود. بر پایه‌ی ملاحظات بالا، روشن است که گوناگونیهای زبان از جمله لهجه‌ها و سبکهای اجتماعی زبان در نتیجه‌ی تغییر زبان در طول زمان پدید می‌آیند که در صورت قطع ارتباط، در زمانی طولانی‌تر به صورت زبانهای جدا و متمایز تغییر سیما می‌دهند. با این‌حال، لهجه‌ها یاگونه‌های جغرافیایی زبان، آشکارترین نمود تغییر در زبان است.

۳ - تغییرات آوایی در زبان فارسی

صداهای زبان فارسی و چگونگی تلفّظ آنها در طول زمان کم و بیش تغییر کرده است. مانند صداها در هر زبان دیگر، در زبان فارسی نیز براثر گرایشهای متفاوت مؤثّر در تغییرات آوایی از جمله عادتهای جمعی در فراگویی یا تلفّظ صداها، تأثیرگذاری یا تأثیر پذیری صداهای مجاور در واژه‌ها و نیز برخی عوامل دیگر، برخی صداها در بافتهای آوایی خاص یا در همه‌ی واژه‌ها تغییر کرده است.

الف ـ تغییر مصوّتها

در همه‌ی دوره‌های زبان فارسی، نمونه‌هایی از تغییرات آوایی را می‌توان مشاهده کرد. از جمله، در فارسی میانه، دو مصوّت کشیده‌ی /e:/ «ـِـِ» و /o:/ «ـُـُ» وجود داشته است (دو نقطه «:» نشانه‌ی کشیدگی است. برای نشان دادن کشیدگی، نشانه‌های فارسی «زیر» و «پیش» دو بار نوشته شده است) (خانلری، ۱۳۵۳، جلد۲). در دستورهای سنّتی زبان فارسی، به دو مصوّت یاد شده به ترتیب «یا»و «واو» مجهول گفته شده است.(پنج استاد، بدون تاریخ، ص ۱۳). دو مصوّت مذکور در واژه‌های بسیاری در فارسی میانه به‌کار می‌رفته است ؛ مانند نمونه‌های زیر:

še:r شیر (جانور)، de:v دیو، ne:st نیست، de:vār دیوار، imro:č امروز، ro:šn روشن،

go:šn گوشت، o:ǰ اوج.

چنان که مشاهده می‌شود، تلفّظ واژه‌های نمونه‌ی یاد شده در فارسی کنونی تغییر کرده است. در بیشتر واژه‌ها /e:/ به /i/« یـ»، و در برخی نیز به /e/« ـِ» تبدیل شده است؛ مانند نمونه‌های یاد شده در بالا و نیز نمونه‌ی /he:mme:t/ که به صورت /hemmat/ «همّت» در فارسی کنونی تغییر یافته است (فره‌وشی، ۱۳۵۲). مصوت /o:/ نیز در فارسی کنونی در برخی واژه‌ها به /o/ [ow] و در برخی دیگر به /u/ تبدیل شده است؛ مانند نمونه‌های یاد شده در بالا (فره‌وشی، ۱۳۵۲).

در دوران اخیر نیز نمونه هایی از تغییر مصوّتها در فارسی گفتاری مشاهده می‌شود. از جمله، پیوند آوایی [ân] «ان» در گفتار عادی زبان فارسی در بیشتر واژه‌ها به‌صورت [un] « ـون » به کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر (صورتهای مربوط به گفتار عادی در داخل دو هلال قرار داده شده است):

خیابان: (خیابون) [xiyâbân]:[xiyâbun]

آسمان: (آسمون)، آسان: (آسون)، دواندن: (دووندن)، سرگردان: (سرگردون)، آن: (اون)، جوان: (جوون)، زبان (زبون)، کتان: (کتون).

با این حال، تغییر یاد شده در برخی دیگر از واژه‌های زبان فارسی از جمله نشانه‌ی جمع، عنوانها، اسمهای خاصّ مشاهده‌نمی‌شود؛ مانندنمونه‌های: دهان، مردان، زنان، رضاخان، فرزانه، پروانه.

همچنین تغییر مشابهی در پیوند آوایی [âm] « ـام» به‌صورت [um] «ـوم» در برخی واژه‌های فارسی مشاهده می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

بادام: (بادوم)، دوام: (دووم)، تمام: (تموم)، کدام: (کدوم)، بام: (بوم)، آمدن: (اومـدن)، حمام: (حموم)، حرام: (حروم).

البتّه تغییر [âm] «ـ ام» به [um] «ـ وم» بسیار محدود به نظر می‌رسد. این تغییر احتمالاً تنها در برخی واژه‌های یک هجایی و دوهجایی مشاهده می‌شود. به هرحال، در هر دوگونه تغییر یاد شده در بالا، مصوّت [â] «آ» تنها پیش از صامتهای دماغی [m] «م» و [n] «ن» به [u] «ـ و» تبدیل می‌شود.

در زبان فارسی مصوّتها بر اثر فرآیند «هم زنگ شدگی»[1] نیز تغییر می‌کنند. به این معنی که در هجاهای مجاور، ممکن است یک مصوّت به مصوّت نزدیک خود تبدیل شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

بِدو: (بُدو) bedo : bodo

بِخور: (بُخور) bexor : boxor

بِکن: (بُکن) bekon : bokon

1. vowel harmony

همچنین:

بهار: (باهار) bahâr : bâhâr

نهار: (ناهار)، چهار: (چاهار)

با این حال، تغییر یاد شده در همه‌ی موارد مشاهده نمی‌شود.

ب ـ تغییر صامتها

همان‌گونه که در مورد مصوّتها گفته شد، صامتها نیز ممکن است در طول زمان تغییر کنند. کارکردهای متفاوتی از جمله تغییر در عادات تلفّظ یا فراگویی و نیز تأثیرپذیری از ویژگیها یا مشخّصه‌های صدای مجاور و جز اینها، ممکن است تغییر صامتها و در نتیجه تغییر صورت آوایی واژه‌ها را موجب شود. معمولاً صامتها ممکن است از لحاظ یکی از مشخّصه‌های تولیدی آنها یعنی مخرج، شیوه‌ی تولید یا واک (با واک و بی‌واک) تغییر کنند و در نتیجه به صامت دیگری تبدیل شوند (ن ک. مشکوةالدینی، ۱۳۷۴). نمونه‌هایی از تغییر صامتها را در فارسی باستان، فارسی میانه، و نیز فارسی کنونی می‌توان مشاهده کرد.

در فارسی باستان و نیز فارسی میانه، صامت «ذ» / ð / (مشابه صامت «ذ» در زبان عربی) وجود داشته، که از برخورد نوک زبان با دندانهای پیشین تولید می‌شده است. صامت یاد شده در صورت خطی واژه‌های مربوط به سده‌های آغازی فارسی نو (فارسی پس از اسلام) و نیز برخی واژه‌ها در فارسی کنونی مشاهده می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

استاذ، گنبذ، (در فارسی باستان و فارسی میانه ؛ صورتهای یاد شده در برخی لهجه‌های فارسی کنونی همچنان به کار می‌رود).

در صورت آوایی واژه‌های یاد شده در فارسی کنونی، صامت «ذ» / ð / به «د» /d/ تغییر یافته است: استاد، گنبد. در برخی واژه‌های دیگر، هر چند که حرف «ذ» هنوز به کار می‌رود، ولی برابر صامت [z] «ز» تلفّظ می‌شود؛ از جمله نمونه‌های زیر:

کاغذ، گذشتن، پذیرفتن، آذر

چنان که مشاهده می‌شود، صامت «ذ» / ð / از فارسی کنونی حذف شده است (خانلری، ۱۳۵۴، جلد دوم، ص ۲۱۱).

همچنین، در برخی واژه‌ها، صامت [p] «پ» به [f] «ف» تغییر یافته است، مانند نمونه‌های «پیل» و «سپید» در فارسی گذشته و «فیل» و «سفید» در فارسی کنونی. با این حال، بر خلاف صامت «ذ» / ð / که از زبان فارسی حذف شده است، صامت /p/ «پ» در دیگر واژه‌های فارسی باقی است. نمونه‌ی

دیگر، تغییر صامت /xˇ/ «خو» (که در فارسی میانه وجود داشته) به /x/ «خ» است. فراگویی یا تلفّظ /xˇ/ ترکیبی از دو مخرج x و v بوده؛ یعنی همراه با حلت تولید [x] «خ» در مخرج زبان کوچک، لب پایین نیز به دندانهای پیشین بالا می‌چسبیده است. در فارسی کنونی، صامت یاد شده به /x/ «خ» تغییر یافته ولی صورت خطی «خو» همچنان تا امروز باقی مانده است، مانند نمونه‌های:

خواب، خواهش، خوار، خوش، خویش، خود

در فارسی کنونی نیز تغییر برخی صامتها را می‌توان مشاهده کرد. از جمله، در گفتار عادی، در برخی واژه‌ها در بافت آوایی پیش از مصوّتهای â «ا» و a «َ» در جایگاه آغازی واژه، صامت [b] «ب» به [v] «و» تغییر یافته است، مانند نمونه‌های زیر:

باز: واز، مانند: «وازکردن»، «دروازه» و جز اینها.

برداشتن: ورداشتن

همچنین تغییر صامت [J] «ج» به [ž] «ژ» یا به [š] «ش» و برعکس، [ž] «ژ» به [J̌] «ج» و نیز [t] «ت» به [d] «د»، یا [d] «د» به [t] «ت»، و همچنین [f] «ف» به [v] «و» را در گفتار عادی در برخی واژه‌ها می‌توان مشاهده کرد ؛ مانند نمونه‌های زیر:

مجد	majd : mažd
وجدان	vejdân : veždân
مجتبی	mojtabâ : moštabâ
مژده	možde : mojde
مژه	može : moje
بستن	bastan : basdan
رفتن	raftan : rafdan
هفده	hefda : hevda

چنان که پیش‌تر اشاره شد، تغییرات آوایی همانند نمونه‌های یاد شده در بالا، به سبب عوامل متفاوتی از جمله تغییر عادتهای فراگویی یا تلفّظ یا تأثیرپذیری از صداهای مجاور، صورت می‌پذیرد.

نمونه‌های تغییرات آوایی ارائه شده تنها بخش کوچکی از تغییراتی است که همانند هر زبان دیگری، در زبان فارسی روی داده است. تغییرات آوایی در هر زبان کم و بیش گسترده ولی تدریجی و بسیار کند است. از همین رو، شاید نتوان همه‌ی آنها را یکجا به دست داد. با این حال، روند تغییر آوایی همواره در واژه‌های همه‌ی زبانها در حال تکوین است، به‌طوری که همیشه می‌توان نمونه‌هایی

از آن را در واژه‌های گوناگون هر زبان جستجو کرد.

جا به جایی صداها دربرخی واژه‌ها در گفتار عادی نیز نمونه‌ی دیگری از تغییر آوایی است. با این حال، پدیده‌ی جابه‌جایی صداها نادر است، مانند نمونه‌ی قفل: قلف. همچنین، در فارسی میانه صورت «تخل» به کار می‌رفته که از راه جابه‌جایی صداها به‌صورت «تلخ» تغییر یافته است (فره‌وشی، ۱۳۵۲).

واژه‌ی «اشتر» /oštor/ نیز در فارسی گذشته احتمالاً از راه جا به جایی صداها به «شتر» /šotor/ در فارسی کنونی تغییر یافته است.

پ ـ حذف صدا و کوتاه شدن واژه‌ها

کوتاه شدن صورت آوایی واژه‌ها در گفتار عادی از راه حذف یک صدای پایانی، یا یک یا دو صدای میانی آنها، گونه‌ی دیگری از تغییر آوایی را نشان می‌دهد. تغییر آوایی کوتاه شدن صورت واژه‌ها، در جهت ساده‌تر شدن تلفّظ آنها روی می‌دهد؛ یعنی، گاهی از گروه چند صامتی، یک صامت حذف می‌شود و در نتیجه، تلفّظ آن ساده‌تر می‌گردد یا صامت پایانی ضعیف می‌شود و به‌تدریج از میان می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

الف)

دستبند: (دسبند)	dastband : dasband	هفت: (هف)	haft : haf
دستمال: (دسمال)	dastmâl : dasmâl	دست: (دس)	dast : das

ب)

می‌گویم: (می‌گم)	miguyam : migam	می‌روم: (می‌رم)	miravam : miram
می‌اندازم:(میندازم)	miyandâzam : mindâzam	می‌نشینم:(می‌شینم)	minsinam : mišnam

چنان‌که مشاهده می‌شود، در صورتهای فعلی نمونه‌ی (ب) در بالا، یک صامت یا یک هجا حذف شده است.

در گفتار عادی از صورتهای فعل حال سوم شخص مفرد و سوم شخص جمع و نیز صورت فعل ماضی سوم شخص جمع، صامت پایانی حذف می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

می‌گوید (می‌گه)	miguyad : mige
می‌گویند(می‌گن)	miguyand : migan
گفتند(گفتن)	goftand : goftan

همچنین، نمونه‌های دیگری از حذف صدا در صورتهای واژه‌های فعل و نیز واژه‌های غیرفعل را می‌توان مشخّص کرد، از جمله:

رفته‌ام (رف‌تم)	rafte?am : rafta.m
مگر (مگه)	magar : mage
اگر (اگه)	agar : age
برای (بره)	barâye : bare

همچنین، برخی واژه‌های پارسی میانه از راه حذف صدای پایانی به‌صورت واژه‌های فارسی کنونی تغییر صورت داده‌اند، به نمونه‌های زیر توجّه کنید (فره‌وشی، ۱۳۵۲):

«دانا»	dānāk>dânâ
«آهو»	āhūk>âhu
«نم»	namb>nam

در نمونه‌های زیر، واژه‌های پارسی میانه با حذف یک صامت از توالی دوصامتی به‌صورت واژه‌های فارسی نو ظاهر شده‌اند (فره‌وشی، ۱۳۵۲):

«پاداش»	pātdāšn>pâdâš
«آتش»	ātaxš>âtaš
«پدید»	padtdit>padid

همچنین ، پیشوند /bi/ «بیـ ـ» از صورت فعل ماضی فارسی گذشته در فارسی کنونی حذف شده است، مانند نمونه‌های زیر در جمله‌ای از فارسی گذشته:

«فرمود تا از درختان بسیار ترنج و نارنج و شاخهای با بار باز کردند و بیاوردند و گرد برگردِ خیمه بر آن بالا بزدند و آن جای را چون فردوس بیاراستند» (تاریخ بیهقی، ۱۳، ص ۵۸۶).

در فارسی کنونی واژه‌های فعل «بیاوردند»، «بزدند» و «بیاراستند» بی‌پیشوند و به ترتیب به‌صورتهای «آوردند»، «زدند» و «آراستند»، به کار می‌روند.

جابه‌جایی صداها

جابه‌جایی صداها تغییر آوایی دیگری است که کمتر رخ می‌دهد. با این حال، برخی واژه‌ها را می‌توان یافت که در آنها جابه‌جایی صداها صورت پذیرفته است. از جمله، جفت واژه‌های قرینه‌ی نمونه‌ی زیر را در پارسی میانه و فارسی نو مقایسه کنید:

«تلخ» taxl>talx

«سرخ» suxr>sorx

«ژرفا» žufrāk>žarfâ

در گفتار عادی فارسی کنونی نیز برخی واژه‌ها از جمله «قفل» معمولاً با جابه‌جایی صداها تلفّظ می‌شود:

«قفل»: «قلف» [gofl]:[golf]

یادآوری این نکته لازم است که برخی تغییرات آوایی از جمله حذف صداها، پیشوندها، پسوندها و پی‌بندها، به‌ویژه در واژه‌های تصریفی، در نظام دستوری زبان تأثیر می‌گذارد. در فارسی کنونی نمونه‌های صورت فعلی متعدّدی را می‌توان یافت که در مقایسه با صورتهای قرینه‌ی آنها در فارسی گذشته از راه حذف و یا افزایش پیشوند، پی‌بند و یا شناسه تغییر یافته‌اند، مانند نمونه‌های زیر (به ترتیب صورت فعل در فارسی گذشته و فارسی کنونی):

برفت: رفت، دانستی: دانست، خوانند: بخوانند، بخشیدی: بخشید، ببباید نگریست: باید نگریست، برنشست: نشست، بیامدمی: آمدم، برفته بودیم: رفته بودیم، همی گفت: می‌گفت (تاریخ بیهقی)، دیدندی: دیدند، بگردانیدندی: گردانیدند، روشن همی کرد: روشن‌کرد، بی‌ادبی نکردی: بی‌ادبی نکرد، بیاوردم: آوردم، بباید گفت: بایدگفت (گلستان سعدی).

ت ـ نظم تغییرات آوایی

به نظر می‌رسد که تغییر صداهای زبان تصادفی نیست، بلکه با نظم است و در جهت ویژه‌ای روی می‌دهد. به بیان دیگر، همان گونه که صداها از لحاظ مشخّصه‌های آوایی با یکدیگر روابط ویژه‌ای دارند، ازنظر تغییرآوایی نیز برپایه‌ی همان مشخّصه‌ها جهت مشخّصی را نشان می‌دهند. از جمله، چنان که پیش‌تر گفته شد، تغییر مصوّت [â] «ا» به [u] «ـو» تنها در بافت آوایی پیش از صامتهای دماغی (m و n) صورت می‌پذیرد. همچنین، دو مصوّت /e:/ «ـیـ» و /o:/ «ـُـ» در فارسی میانه در جهت یکسان و افراشتگی بیشتر به ترتیب به مصوّتهای /i/ و /u/ تغییر یافته‌اند.

همان‌طور که ذکر شد، تغییر صداها معمولاً در جهت ساده‌تر شدن حرکت اندامهای گویایی برای فراگویی یا تلفّظ صورتهای زبانی رخ می‌دهد. به نظر می‌رسد که تغییرآوایی، نخست به‌صورت محدود نزد یک یا چند سخنگو ظاهر می‌شود. سپس به‌تدریج، به گفتار سخنگویان دیگر نیز سرایت می‌کند و به این ترتیب گسترده‌تر می‌گردد. معمولاً، پس از هر تغییر صدا تا مدتی، هم صدای کهنه و هم صدای تازه به‌صورت دو صدای رقیب همچنان در کنار یکدیگر در واژه‌ها به کار می‌روند تا

سرانجام یکی از آنها که معمولاً صدای کهنه است، کنار می‌رود. در حالتی که تغییرآوایی در یک صدای خاص در تمامی واژه‌ها به‌طور یکسان صورت بپذیرد، می‌توان گفت که در ساخت آوایی زبان تغییری روی داده است. بنابراین، می‌توان فرض کرد که تغییرات آوایی زبان همواره در جهت ساده‌تر شدن فراگویی واژه‌ها و صورتهای زبانی و برپایه‌ی نظم خاصی روی می‌دهد.

این واقعیت که تغییر صداها چگونه آغاز می‌شود، به هیچ وجه کاملاً روشن نیست. با این حال، به نظر می‌رسد که نخست بر حسب گرایشهای آوایی زبان، تغییر آوایی از یک یا چند سخنگو آغاز می‌شود، و سپس به‌تدریج، به سخنگویان دیگر سرایت می‌کند تا سرانجام پس از مدتی به‌صورت یک پدیده‌ی زبانی عادی در گفتار همه‌ی سخنگویان ظاهر می‌گردد. با این حال، همان طور که پیش‌تر گفته شد، تغییرات آوایی زبان بسیار کند صورت می‌پذیرد؛ به‌طوری که هیچ‌گاه سخنگویان به‌طور عادی متوجّه آن نمی‌شوند.

۴- تغییرات دستوری

تغییرات دستوری، تغییر ساختواژی و نیز تغییر نقش و روابط نحوی واژه‌ها را شامل می‌شود. منظور از تغییر ساختواژی، ظاهر شدن برخی وندهای تصریفی یا اشتقاقی تازه در ساخت واژه یا حذف برخی از آنهاست. تغییر ساختواژی بیشتر براساس قیاس یعنی شباهتهای دستوری و ساختواژی صورت می‌پذیرد. به این معنی که ممکن است برخی از وندهای تصریفی و یا اشتقاقی در واژه‌های بیشتری به کار روند و در نتیجه، واژه‌های مشتق و یا تصریفی بیشتری پدید آید یا برعکس، کاربرد برخی از آنها محدودتر شود؛ به‌طوری که به‌تدریج در واژه‌های کمتری به کار روند یا به کلّی کنار گذاشته شوند، مانند نمونه‌های (الف) و (ب) در زیر:

(الف) تغییر در کاربرد «وند»های تصریفی:

صورتهای فارسی گذشته: بمانده‌ام، برفت، همی‌گریختم،...

صورتهای فارسی کنونی: مانده‌ام، رفت، می‌گریختم،...

چنان که مشاهده می‌شود، پیشوندهای فعلی از صورتهای فعل نمونه‌ی بالا در فارسی کنونی حذف شده و از این راه، تغییری در ساخت تصریفی صورت فعل ماضی پدید آمده است.

از لحاظ تغییر ساختواژه‌ی اشتقاقی، ممکن است برخی واژه‌ها به‌تدریج به «وند» تبدیل شوند. از جمله، «کده» در فارسی میانه به‌صورت واژه به کار می‌رفته است، امّا در فارسی کنونی به عنوان پسوند شناخته می‌شود، مانند نمونه‌های: دانشکده، هنرکده، آتشکده. به همین گونه، بسیاری از وندهای کنونی در دوره‌های گذشته‌ی زبان فارسی واژه بوده‌اند، و در همان حال، به عنوان بخشی در واژه‌های

مرکب به کار می‌رفته‌اند. پس از آن که کاربرد این گونه واژه‌ها متروک مانده، آنها حالت وند پیدا کرده و همچنان باقی مانده‌اند. در زبان فارسی کنونی، واژه‌ی «گاه» به معنی «زمان» یا «مکان» به‌صورت پسوند نیز به کار می‌رود، مانند نمونه‌های (الف) و (ب) در زیر:

(الف) صبحگاه، شامگاه، سحرگاه.

(ب) کارگاه، جایگاه، بارگاه، درگاه، دادگاه، ایستگاه، زایشگاه، درمانگاه،...

در نقش یا رابطه‌ی دستوری یا نحوی واژه‌ها در ساخت جمله نیز ممکن است تغییری روی دهد. تغییر نقش یا رابطه‌ی دستوری واژه‌ها از نوع تغییر نحوی است ؛ مثلاً «شاید» از فعل «شایستن» در فارسی گذشته همانند «باید» فعل وجهی بوده، که از آن واژه‌ی مشتق «شایسته» باقی مانده است و هنوز به کار می‌رود. با این حال، در فارسی کنونی نقش نحوی «شاید» تنها قید است که به معنی «احتمال دارد» به کار می‌رود. بنابراین، نقش نحوی آن از فعل وجهی به قید تغییر یافته است. همچنین نقش نحوی «را» در دوره‌های گذشته و کنونی زبان فارسی تغییر کرده است. در فارسی گذشته، جمله‌هایی مانند نمونه‌های زیر به کار می‌رفته است:

پادشاهی را پسری بود.

او را گفتم... .

چنان که مشاهده می‌شود، ساخت «گروه اسمی + را + گروه اسمی + بودن» با رابطه‌ی دستوری «دارا بودن» به معنی «داشتن» به کار می‌رفته است، در حالی که در فارسی کنونی، ساخت یاد شده چندان کاربردی ندارد. نقش دیگری در صورت «... را گفتن...» مشاهده می‌شود که در آن «را» برای نشان دادن رابطه‌ی مفعول بواسطه به کار رفته است، در حالی که در فارسی کنونی به جای آن حرف اضافه‌ی «به» به کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

«قاضی یکی را گفت...» (سعدی، گلستان): «قاضی به یکی گفت...»

«پیرمردی را گفتند...» (سعدی، گلستان) : «به پیرمردی گفتند...»

تغییر نحوی از راه نفوذ برخی عناصر یا ساختهای دستوری زبان دیگر نیز ممکن است صورت بپذیرد. نفوذ عناصر و ساختهای خارجی به زبان بومی معمولاً از طریق سخنگویانی صورت می‌گیرد که بر ساخت زبان دیگری تسلّط دارند، ولی برعکس، از ساخت زبان بومی خود به خوبی آگاه نیستند. از این رو، برپایه‌ی این تصور نادرست که عناصر و روابط دستوری زبانها یکسان است، صورتهایی مشابه زبان دیگر را در زبان بومی خود به کار می‌برند؛ مثلاً ، مطابقه‌ی وابسته‌ی صفت و یا اسم از لحاظ جنس (مذکر و مؤنث) و نیز به کار بردن وابسته‌ی صفت با نشانه‌ی مؤنث با اسم جمع، یک قاعده یا رابطه‌ی نحوی در ساخت دستوری زبان عربی است. با این حال، عنصر دستوری نشانه‌ی مؤنث و

رابطه‌ی نحوی یاد شده در برخی صورتها در زبان فارسی نیز مشاهده می‌شود، در حالی که نشانه‌ی مؤنث و رابطه‌ی نحویِ مذکور در ساخت دستوری زبان فارسی وجود ندارد، مانند نمونه‌های زیر:

خانم محترمه، قوّه‌ی محرّکه، نتایج حاصله، مصالح عالیه، نامه‌های وارده،...

شایان توجّه است که به اعتبار هم‌معنایی با «قوّه‌ی محرّکه»، برخی سخنگویان فارسی‌زبان، عبارت «نیروی محرّکه» یعنی وابسته‌ی صفت با نشانه‌ی مؤنّث را به همراه واژه‌ی فارسی «نیرو» نیز به کار می‌برند. با این حال، در فارسی کنونی قاعده‌ی یاد شده چندان فعال نیست. به این معنی که صورتهای قرینه‌ی نمونه‌های بالا بدون نشانه‌ی مؤنّث نیز به کار می‌رود:

خانم محترم، قوّه‌ی محرّک، نتایج حاصل،...

یادآوری این نکته لازم است که تغییرات نحوی بسیار اندک است و به علاوه بسیار کند صورت می‌پذیرد.

۵- تغییرات واژگانی

تغییر واژگانی آشکارترین و فراوانترین نوعِ تغییر زبانی است. شاید بتوان گفت که این گونه تغییر برای بیشتر سخنگویان زبان کاملاً محسوس است. یعنی، برعکسِ تغییرات آوایی که به سبب فراموشی صورتهای پیشین معمولاً از نظر مردم عادی دور می‌ماند و از این رو، برای مشخّص کردن آن به بررسی دقیق و آگاهانه نیاز است، واژه‌های زبان به سادگی در پیش‌ذهن سخنگویان قرار دارد و در نتیجه، هر تغییری در آن به خوبی مشخّص می‌شود.

منظور از تغییر واژگانی کهنه شدن و به کنار رفتن برخی واژه‌ها و یا برعکس پیدایش یا دوباره زنده شدن برخی دیگر و نیز ایجاد تغییر معنایی در آنهاست. روشن است که واژگان هر زبان، نشان‌دهنده‌ی چیزها، پدیده‌ها و رویدادهای مورد توجّه سخنگویان آن زبان است؛ یعنی هر پدیده‌ی مادّی یا غیرمادّی که برای افراد بومی هر جامعه مهم و معتبر باشد، در واژگان زبان آنان نشان داده می‌شود. در واقع، واژگان هر زبان نشان‌دهنده‌ی شیوه‌ی تفکّر و فرهنگ سخنگویان آن زبان است. بنابراین، هر تغییری که در نگرش و توجّه سخنگویان هر زبان نسبت به پدیده‌هایِ مادّی و غیرمادّی محیط و نیز جهان روی دهد، در واژگان زبانشان تأثیر می‌گذارد و آن را به گونه‌ای تغییر می‌دهد. بی‌شک، تکامل اجتماعی گروههای مردم موجب می‌شود که نیازها و نیز شیوه‌ی توجّه آنان به پدیده‌های محیط و جهان دگرگون شود و به دنبال آن ابزارها یا چیزهای تازه‌ای نیز پدید آید و به کار گرفته شود. به علاوه، ممکن است چیزها یا ابزارهایی به کنار رود. بنابراین، الزاماً واژه‌های مربوط به ابزارها، چیزها و پدیده‌های تازه نیز در زبان پدید می‌آیند و به کار می‌روند. برعکس، واژه‌های

مربوط به پدیده‌ها، چیزها و ابزارهای به‌کنار رفته به‌تدریج در گفتار سخنگویان آن جامعه کمتر ظاهر می‌شود و کم کم از واژگان فعال حذف می‌شود. بسیاری از واژه هایی که در نوشته‌های گذشته وجود دارد، ولی در زبان کنونی به‌کار نمی‌رود، در نتیجه‌ی همین‌گونه تغییرات کنار گذاشته شده است.

الف ـ تغییر معنی واژه‌ها

در طول زمان، براثر پیشرفت یا دگرگونی فکری و علمی ممکن است مفهوم برخی چیزها یا پدیده‌های مادّی و غیرمادّی یا واقعیت آنها تغییر کند؛ یعنی، سخنگویان زبان ادراک بیشتر یا متفاوتی نسبت به آنها کسب نمایند. از جمله، مثلاً، واقعیت «ماه»، «کهکشان»، «خورشید»، «زمین»، «تولّد» و هزاران پدیده‌ی دیگر برای سخنگویان زبانهای گوناگون از جمله سخنگویان زبان فارسی به‌تدریج بیشتر آشکار شده است. به همان‌گونه، معنی واژه‌های مربوط به پدیده‌های یاد شده نیز همواره تغییر کرده است. یعنی، به همان اندازه که دریافت و ادراک انسان از پدیده‌های جهان بیشتر شود، معنی واژه‌های بیانگر آن پدیده‌ها نیز تغییر می‌یابد.

چنان‌که اشاره شد، ممکن است در طول زمان، ابزارها و ساخته‌های مورد استفاده‌ی هر جامعه نیز تکامل یا تغییر یابد، امّا واژه‌های مربوط به آن پدیده‌ها همچنان در زبان سخنگویان باقی بماند. در این حالت، بی شک معنی این‌گونه واژه‌ها در دوره‌های متفاوت یکسان نیست. مثلاً، معنی واژه‌های نمونه‌ی «چراغ»، «خانه»، «لباس»، «جارو»، «اجاق»، «وسیله‌ی (نقلیه)» و بسیاری واژه‌های دیگر زبان فارسی، به سبب تکامل یا تغییر پدیده‌های مربوط به آنها، تغییر کرده است. مثلاً، معنی «چراغ» در گذشته مفهوم «چراغ روغنی» یا «چراغ نفتی» بوده، در حالی که در فارسی کنونی بیشتر به مفهوم «چراغ برق» است. به همین ترتیب معنی واژه‌های دیگر نیز تغییر کرده است.

یکی دیگر از گونه‌های تغییر معنی، گسترش معنایی واژه‌هاست؛ یعنی، واژه‌ها در طول زمان علاوه بر معنی اصلی خود، در معانی کناری نیز به‌کار می‌روند و از این راه، معانی بیشتری را شامل می‌شوند. مثلاً، واژه‌ی «شیر» علاوه بر معنی اصلی آن، به معانی کناری «شجاع» یا «نیرومند» نیز به‌کار می‌رود. در واقع، بیشتر واژه‌ها هم در یک معنی اصلی و عام و هم در معنی یا معانی کناری و محدود به‌کار می‌روند و از این راه، گسترش معنایی و در نتیجه تغییر معنایی در آنها ایجاد می‌شود، مانند واژه‌های نمونه‌ی زیر:

اصلاح : «رفع معایب»، «اصلاح موی سر»

نمک : «نمک طعام»، «ترکیب شیمیایی»

قطار : «قطار راه‌آهن»، «ردیف یا رشته»

خط : «خط (هندسی)»، «اتوبوس خط»

خودکار : «دارای نیروی محرّک درونی»، «قلم»

تسبیح : «رشته‌ای از مهره‌های به نخ کشیده»، «حمد گفتن»

و جز اینها.

گاهی معنی اصل واژه به‌تدریج به کنار می‌رود و واژه، بیشتر در معنای کناری آن به کار گرفته می‌شود. مثلاً، واژه‌ی «تسبیح» در اصل به معنی «حمد گفتن» است، با این حال، در فارسی کنونی به معنی «رشته‌ای از مهره‌های به نخ کشیده» به کار می‌رود که البتّه با آن ذکر خدا نیز می‌گویند. همچنین، واژه‌ی «مرغ» در فارسی گذشته به معنی «پرنده»به کار می‌رفته است، امّا در فارسی کنونی به معنی «پرنده‌ی خانگی ماده‌ی ویژه» و نیز به معنی «همان پرنده‌ی خانگی ویژه‌ی نر و یا ماده به‌صورت کشته» اشاره می‌کند و البتّه امروزه پرنده‌ی یاد شده در مرغداریها پرورش داده می‌شود.

ب ـ پدید آمدن واژه‌های تازه

واژه‌های تازه ممکن است از راههای متعدّدی پدید آیند؛ از جمله، این که واژه‌هایی بر پایه‌ی قیاس یا مشابه‌سازی با ساختواژه‌های فعّال یا غیرفعّال ساخته شوند. یعنی ممکن است برخی ساختواژه‌های مرکب و نیز بعضی پسوندها و یا پیشوندها برای ساختن واژه‌های جدید به کار روند. در دهه‌های گذشته بسیاری واژه‌های زبان فارسی از همین راه ساخته شده‌اند، مانند نمونه‌های (ب) در زیر که برپایه‌ی قیاس با واژه‌های (الف) پدید آمده‌اند:

(الف) ـ جهاندار، مالدار، باغدار، چوبدار،...

(ب) ـ دهدار، بهدار، استاندار، شهردار، فرماندار، کاردار،...

همچنین، واژه‌های نمونه‌ی (ب) در زیر بر پایه‌ی واژه‌های نمونه‌ی (الف):

(الف) ـ جنگجو، رزمجو، شیرافکن، جهان آفرین،...

(ب) ـ دانشجو، هنرجو، کارفرما، دانش‌آموز، هنرآفرین، هواپیما،...

واژه‌های نمونه‌ی بالا همه از نوع واژه‌های مرکّب هستند.

به علاوه بسیاری از واژه‌های جدید فارسی بر پایه‌ی قیاس یا مشابه‌سازی با برخی ساختواژه‌های مشتق پدید آمده‌اند. از جمله، واژه‌های نمونه‌ی (ب) در زیر بر پایه‌ی قیاس با صورتهای نمونه‌ی (الف) ساخته شده‌اند:

(الف) ـ گفتار، کردار، کارگر، توانگر، دانا، گویا،...



کتابخانه تخصصی ادبیات

(ب) ـ ساختار، نوشتار، نفتگر، روشنگر، زایا، مانا.

برخی دیگر از واژه‌های تازه از راه زنده شدن واژه‌های قدیمی با معنی جدید پدید می‌آیند. مثلاً واژه‌های نمونه‌ی زیر با معنی تازه‌ای دوباره به‌کار می‌روند:

سفینه (فضایی)، زره پوش، زرهی (سلاحهای جنگی)، قطار (راه‌آهن)، مایه، مایه‌کوبی (به‌معنی تزریق برای مصون سازی)، و جز اینها.

آشکارترین نوع تغییر واژگانی، ورود واژه‌های قرضی است. منظور از واژه‌های قرضی آن دسته از واژه‌هاست که از زبان دیگری وارد می‌شوند. روشن است که قرض‌گیری واژه‌ها از راههای متعدّدی صورت می‌پذیرد. به‌ویژه، ارتباط زیاد سیاسی، فرهنگی و اقتصادی با جوامع دیگر موجب می‌شود که به همراه ورود کالاها و نیز مفاهیم و پدیده‌های سیاسی، فرهنگی و اقتصادی، واژه‌های مربوط به آنها نیز وارد شوند. همه‌ی واژه‌های غربی که در دهه‌های اخیر به زبان فارسی سرازیر شده‌اند، از همین دسته‌اند، مانند: رادیو، تلویزیون، سریال، تلفن، فیلم، سینما، ماشین، لوستر، باتری، نایلون و جز اینها.

برخی واژه‌های قرضی از راه ارتباط فرهنگی، آموزشی و علمی وارد شده‌اند، مانند: میکروب، ویروس، آنتی بیوتیک، واکسن، آمپول، آنژین، آپاندیسیت، اتم، مولکول، موتور و جز اینها.

به علاوه، برخی واژه‌های قرضی مربوط به شیوه‌ها و عملکردهای سیاسی و اجتماعی کشورهای‌غربی بوده است، مانند: پارلمان، دموکراسی، رفراندوم، وتو، سوسیالیست، کاپیتالیست و جز اینها.

یادآوری می‌شود که ورود واژه‌های عربی به زبان فارسی که از زمان پذیرش دین اسلام و به‌دنبال آن آشنایی زیاد با زبان عربی و نیز به‌کارگیری این زبان صورت پذیرفته، به سبب ارتباط دینی، سیاسی، فرهنگی و علمی ایرانیان با اعراب در سده‌های پیاپی بوده است. از همین رو، بخش گسترده‌ای از واژگان زبان فارسی را واژه‌های قرضی عربی تشکیل می‌دهند که همه در درون ساخت آوایی و ساختواژه‌ی زبان فارسی جذب و یکپارچه شده‌اند.

ممکن است واژه‌های قرضی باگذشت زمان از راه قیاس با ساختواژه‌های مرکّب و اشتقاقی افزونی یابند، مانند نمونه‌های (الف) و (ب) در زیر که به‌ترتیب از واژه‌های قرضی عربی و نیز غربی پدید آمده‌اند:

(الف) ـ مفسده‌ی‌جو، اشغالگر، دولتمند، سلطه‌گر،...

(ب) ـ باتری‌ساز، ماشین‌سازی، آمپول‌زن، تلفنچی، موتورخانه،...

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، تغییرات واژگانی را به چند نوع زیر می‌توان مشخّص کرد:

۱. کنار رفتن واژه‌ها،

۲. پیدایش واژه‌های تازه،

۳. گسترش معنایی واژه‌ها و کاربرد آنها در معانی کناری علاوه بر معنی اصلی،

۴. محدود شدن معنی واژه و از میان رفتن معنی اصلی،

۵. واژه‌های قرضی.

۶- تغییر زبان و پدید آمدن گوناگونیهای آن

بنابر آنچه در بحثهای پیش گفته شد، روشن است که زبان در طول زمان از لحاظ آوایی، دستوری و واژگانی تغییر می‌کند. تغییرات واژگانی ممکن است کم و بیش سریع صورت بپذیرد، ولی تغییرات آوایی و دستوری اغلب بسیار کند روی می‌دهد، به گونه‌ای که سخنگویان به‌طور عادی متوجّه آن نمی‌شوند. با این حال، برخی عوامل به‌ویژه سواد و ممارست در خواندن و نوشتن ممکن است تغییرات آوایی و دستوری را بازهم کندتر کند. به علاوه، زبان دینی که در کتاب و نوشته‌های مقدس به کار رفته است، بر اساس این باور که مکتوبات مقدس باید همواره ثابت نگه داشته شوند و انحراف از صورت اصلی آنها گناه محسوب می‌شود، بیشتر ثابت می‌ماند، مانند زبان عربی رسمی (قرآنی) که زبان دینی مسلمانان است. زبان اوستایی نزد زرتشتیان، زبان عبری نزد یهودیان و زبان لاتین نزد مسیحیان نیز به سبب نوشته‌های مقدس کم و بیش ثابت مانده‌اند.

در پدیده‌ی تغییر زبان، گوناگونی لهجه‌های جغرافیایی زبان به‌آسانی قابل مشاهده است. هریک از لهجه‌های جغرافیایی زبان فارسی که لهجه‌ی بومی ناحیه‌ای خاصّ است، تفاوتهای منظّم و متقارنی را نسبت به لهجه‌های دیگر نشان می‌دهد. با این حال، هر لهجه برای سخنگویان لهجه‌های دیگر زبان فارسی کم و بیش قابل درک است. همین ویژگی در مورد لهجه‌های همه‌ی زبانها مشاهده می‌شود. گوناگونی لهجه‌های جغرافیایی نشان آشکار تغییر زبان به سبب جدایی ناحیه‌ای و نیز گذشت زمان است. در صورتی که جدایی ناحیه‌ای به گونه‌ای باشد که برای زمانی طولانی کم و بیش ارتباط سخنگویان یک ناحیه با نواحی دیگر قطع شود، پس از گذشت زمانی دراز که تغییرات عمده‌ای در لهجه‌ی آنان صورت می‌پذیرد، آن لهجه تغییر سیما می‌دهد و به‌تدریج به‌صورت زبان تازه‌ای ظاهر می‌گردد. در واقع، همه‌ی زبانهای خویشاوند و ناحیه‌ای ایرانی به همین ترتیب پدید آمده‌اند، از جمله کردی، لری، گیلکی، طبری (مازندرانی)، بلوچی و جز اینها.

همچنین، در همه‌ی نقاط جهان، زبانهای خویشاوند به همین ترتیب پدید آمده‌اند. زبانهای

خویشاوند آسیایی، افریقایی، استرالیایی، اروپایی و امریکایی همه به همین ترتیب از راه تغییر زبان، پیدایش لهجه‌ها و سرانجام تغییرات زبانی عمده به وجود آمده‌اند. حتّی مهاجرت و پراکندگی بیشتر ساکنان زمین در طول هزاره‌های گذشته، پدید آمدن زبانهای خویشاوند بسیار متفاوت با هم را موجب شده است. در واقع، خانواده‌ی زبانهای خویشاوند هند و اروپایی، سامی، آفریقایی، آسیایی، استرالیایی، دراویدی، چینی - تبتی، ژاپنی، سرخ پوستی و جز اینها به همین ترتیب پدید آمده‌اند.

پرسش و تمرین

۱ - دو شاهد عمده راکه نشان دهنده‌ی تغییر در زبان است، نام ببرید.

۲ - دوعامل عمده‌ی مؤثّر در تغییرات زبان را نام ببرید و به‌طور خلاصه توضیح دهید.

۳ - در کدام بخش زبان، تغییر بیشتر آشکار است؟

۴ - سه نمونه از تغییر در صامتهای زبان فارسی را نشان دهید و برای هریک واژه‌ی نمونه‌ای را که در آن تغییر صورت پذیرفته، ارائه کنید.

۵ - دو نمونه تغییر مصوّت را در زبان فارسی با ارائه‌ی واژه‌های نمونه نشان دهید.

۶ - واژه‌ی نمونه‌ای را مثال بزنید که در آن جا به جایی صدا روی داده باشد.

۷ - دو واژه‌ی نمونه را مثال بزنید که در آنها حذف صدا روی داده باشد.

۸ - دو واژه‌ی نمونه را مثال بزنید که در آنها تغییر دستوری روی داده باشد.

۹ - عبارت «وزیری را پسری بود» در فارسی کنونی چگونه بیان می‌شود؟

۱۰ - دو نمونه تغییر دستوری در زبان فارسی راکه بر اثر نفوذ عناصر زبان عربی پدید آمده است، ارائه دهید.

۱۱ - دو واژه‌ی نمونه مثال بزنید که معنی آنها از راه تغییر به ترتیب، یکی گسترش یافته و دیگری محدود شده است.

فصل پنجم

لهجه‌های جغرافیایی و گونه‌های اجتماعی زبان فارسی

۱- گوناگونی زبان فارسی

به سادگی می‌توان مشاهده کرد که سخنگویان فارسی زبان همواره در همه‌ی نواحی جغرافیایی و نیز در موقعیتهای گوناگون به‌طور یکسان صحبت نمی‌کنند، بلکه برحسب ناحیه‌ی جغرافیایی و نیز موقعیت اجتماعی خاص، گونه‌ی زبانی جغرافیایی و یا صورتهای زبانی خاص یعنی واژه‌ها، ساختها و عبارتهای متفاوتی را به‌کار می‌برند که تا حدودی معنی واحدی را می‌رسانند. به بیان دیگر، گونه‌های زبانی‌ای که در خانه، مدرسه یا دانشگاه، محیط کار، بازار، محیطهای اداری، موقعیتهای رسمی و جز اینها به‌کار می‌بریم، تا حدودی با یکدیگر متفاوتند، یعنی، سخنگویان زبان به هنگام ارتباط زبانی با افراد متفاوت، از گونه‌های زبانی متفاوت استفاده می‌کنند.

روشن است که سخنگویان فارسی‌زبان در شهرها و روستاهای گوناگون از لحاظ تلفّظ، واژگان و برخی ساختهای جمله تا حدودی با یکدیگر متفاوتند؛ هرچند که تفاوتهای یاد شده میان گونه‌های زبانی نواحی فارسی‌زبان مانع برقراری ارتباط میان سخنگویان نمی‌شود. به گونه‌ی زبانی خاص هر ناحیه‌ی جغرافیایی **لهجه** گفته می‌شود. لهجه‌های اصفهانی، یزدی، کرمانی، شیرازی، مشهدی، تهرانی، قمی، اراکی، سبزواری، بروجردی و جز اینها برهمین گونه‌های جغرافیایی زبان دلالت دارند. به علاوه، سخنگویان زبانهای ایرانی و یا زبانهای دیگر که به فارسی نیز صحبت می‌کنند، لهجه‌ی فارسی خاص خود را دارا هستند. از جمله، سخنگویان زبانهای ترکی، ارمنی، عربی، گیلکی، مازندرانی، کردی، لری، بلوچی و جز اینها در مقایسه با سخنگویان بومی فارسی، تفاوت لهجه نشان

می‌دهند. مگر آن که برابر سخنگویان بومی، در به کارگیری زبان فارسی و به‌ویژه تلفّظ آن مهارت کامل کسب کرده باشند.

با این حال، معمولاً افراد تحصیل کرده در هر ناحیه‌ی جغرافیایی خاصی که باشند، به لهجه‌ی ویژه‌ی مشترکی صحبت می‌کنند که به آن **لهجه‌ی معیار** یا **رسمی** گفته می‌شود. لهجه‌ی معیار یا رسمی همان گونه‌ی زبانی خاصی است که در رادیو و تلویزیون، سخنرانیها و ارتباطات رسمی و نیز در مدارس و دانشگاهها با آن صحبت می‌کنند. به علاوه، در نوشته‌های علمی، گزارشها و نوشته‌های رسمی، روزنامه‌ها، مجلاّت و همچنین نامه‌ها و نوشته‌های اداری، نیز لهجه‌ی رسمی با برخی ویژگیهای خاص نوشتاری به کار می‌رود. ازهمین رو، گونه‌ی نوشتار رسمی به لهجه‌ی رسمی بسیار نزدیک و در بیشتر موارد با آن یکسان است.

برپایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که در جامعه‌ی فارسی‌زبان، یعنی نزد همه‌ی سخنگویان زبان فارسی، همانند هر جامعه‌ی گسترده‌ی دیگر، از یک طرف گونه‌های جغرافیایی و از طرف دیگر، گونه‌ها یا سبکهای اجتماعی زبان فارسی از جمله لهجه‌ی رسمی وجود دارند که در موقعیتهای گوناگون اجتماعی به شکل گفتاری و نیز نوشتاری به کار می‌روند (ترودگیل، ۱۹۷۷، صص ۴۱-۴۰).

۲ - جامعه‌ی زبانی فارسی

زبان‌شناسان اجتماعی برای جامعه‌ی زبانی تعریفهای متفاوتی به دست داده‌اند (مدرسی، ۱۳۶۸، صص ۲۵-۱۸). با این حال، دست کم به‌طور بسیار ساده، جامعه‌ی زبانی را به دو گونه به قرار زیر می‌توان تعریف کرد:

الف) به مجموعه‌ی سخنگویان بومی همزبان که در گستره‌ی جغرافیایی کشور واحدی زندگی می‌کنند، جامعه‌ی زبانی گفته می‌شود.

ب) به همه‌ی سخنگویان بومی همزبان که ممکن است در کشورهای متفاوتی به سر برند، جامعه‌ی زبانی گفته می‌شود.

در این جا، تعریف اوّل مورد توجّه است و بر این پایه، همه‌ی سخنگویان بومیِ زبان فارسی که در گستره‌ی جغرافیایی کشور ایران زندگی می‌کنند، جامعه‌ی سخنگویان بومیِ زبان فارسی را تشکیل می‌دهند. سخنگویان فارسی زبان صرف‌نظر از ناحیه‌ی جغرافیایی خاصی که در آن زندگی می‌کنند یا طبقه‌ی اجتماعی شغلی یا میزان تحصیلات، می‌توانند با یکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند و سخن یکدیگر را متقابلاً درک نمایند. با این حال، چنان که پیش‌تر گفته شد، در جامعه‌ی فارسی‌زبان، زبان

فارسی به شکل کاملاً یکسان و یکپارچه به‌کار نمی‌رود، بلکه برعکس، در هر ناحیه‌ی جغرافیایی و نیز در هر موقعیت اجتماعی، عاطفی و جز اینها، سخنگویان گونه‌ی زبانی خاصی را به‌کار می‌برند؛ یعنی، ممکن نیست که سخنگویان در نواحی جغرافیایی گوناگون یا موقعیتهای اجتماعی متفاوت برای برقراری ارتباط زبانی تنها یک گونه‌ی زبانی واحد و یکسان را به‌کار ببرند.

همان‌طورکه ذکر شد، لهجه‌های جغرافیایی براثر تغییر زبان در طول زمان پدید می‌آیند (ن‌ک. فصل چهارم، تغییرات یا دگرگونیهای زبان فارسی). با این حال، استمرار ارتباط میان سخنگویان آنها مانع تغییر و در نتیجه، تفاوت زیاد و گسترده‌ی لهجه‌ها می‌شود. گونه‌ها یا سبکهای اجتماعی نیز بر اثر پیچیدگی روابط اجتماعی میان سخنگویان پدید می‌آیند. به این معنی که سخنگویان برای حفظ و نیز ابراز برخی ویژگیهای روابط اجتماعی از جمله برتری، صمیمیت یا پایین‌تری مجبور می‌شوند صورتهای زبانی خاصی را به‌کار برند. همچنین، سبکهای گفتاری خاص از جمله سخنرانیها و نیز گزارشهای علمی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، ورزشی و جز اینها نیز به‌کارگیری ویژگیهای زبانی خاص را موجب می‌شود. در واقع، جامعه‌ی زبانی فارسی یا جامعه‌ی فارسی‌زبان، مجموعه‌ی همه‌ی سخنگویان و نیز همه‌ی گونه‌های زبان فارسی را شامل می‌شود.

۳ - لهجه‌های زبان فارسی

روشن است که سخنگویان بومی زبان فارسی در ایران، همانند مردم هر کشور دیگر، برحسب ناحیه‌ی جغرافیایی خاصی که در آن زندگی می‌کنند، به لهجه‌ی مشخّصی سخن می‌گویند. به این معنی که در هر ناحیه‌ی جغرافیایی ممکن است ویژگیهای آوایی، دستوری و نیز واژگانی خاصی گونه‌ی زبانی آن ناحیه را کم و بیش از گونه‌های زبانی نواحی دورتر متمایز نماید. نکته‌ی مهمی که باید مورد توجّه قرار گیرد آن است که گونه‌ی زبانی هر ناحیه نسبت به گونه‌های زبانی نواحی همسایه به‌طور مرزبندی شده و کاملاً مشخّص متمایز نیست، بلکه برعکس، تفاوتهای لهجه‌ای برگستره‌ی جغرافیایی بسیار تدریجی است؛ یعنی، در نواحی نزدیک به هم، تفاوتهای زبانی بسیار اندک است. برعکس، هر چه نواحی جغرافیایی از هم دورتر باشند، معمولاً تفاوتهای لهجه‌ای میان آنها نیز آشکارتر است.

سخنگویان هر لهجه‌ی جغرافیایی ممکن است برخی عناصر و ویژگیهای گفتار سخنگویان لهجه‌ی دیگر را در گفتار خود به‌کار نبرند اما گفتار آنان را درک کنند. به بیان دیگر، سخنگویان هر لهجه نسبت به ویژگیها و عناصر خاص لهجه‌های دیگر غیرفعال هستند؛ یعنی آنها را در گفتار خود به‌کار نمی‌برند ولی نسبت به آنها درک کافی دارند. سخنگویان لهجه‌های زبان فارسی همانند هر زبان دیگر، گفتار یکدیگر را به‌طور متقابل درک می‌کنند و از این راه می‌توانند با یکدیگر ارتباط زبانی

برقرار نمایند. یادآوری این نکته لازم است که در برخی کشورها ممکن است سخنگویان لهجه‌های متفاوت قادر به درک متقابل گفتار یکدیگر نباشند، مانند لهجه‌های زبان چینی. در واقع، هرچند که مردم چین گونه‌های زبانی بومی خود را لهجه‌های یک زبان واحد می‌دانند، امّا آنها زبانهای ناحیه‌ای متفاوت مرتبط به هم هستند.

با این حال، یادآوری این نکته لازم است که درک متقابل سخنگویان هر یک از لهجه‌های زبان فارسی از لهجه‌های دیگر همانند هر زبان دیگری نسبی است؛ یعنی، سخنگویان برخی لهجه‌ها در برقراری ارتباط زبانی و درک گفتار یکدیگر دشواری ندارند؛ بنابراین به آسانی گفتار یکدیگر را درک می‌کنند. اما، ممکن است در برقراری ارتباط زبانی میان سخنگویان برخی لهجه‌های متفاوت زبان فارسی، هنگامی که هریک به لهجه‌ی خود سخن می‌گویند، تا حدودی دشواری وجود داشته باشد؛ به این معنی که نتوانند تمامی گفتار سخنگوی لهجه‌ی مقابل را درک کنند. به هرحال، میزان تفاوت در عناصر و ویژگیهای لهجه‌ها نسبت به یکدیگر، در نسبت آسانی برقراری ارتباط زبانی میان سخنگویان آنها مؤثّر است . هرچه تفاوت عناصر و ویژگیهای لهجه‌ای میان دو لهجه کمتر باشد، امکان برقراری ارتباط زبانی آسان میان سخنگویان آنان بیشتر خواهد بود.

سخنگویان لهجه‌های گوناگون زبان فارسی از جمله لهجه‌های تهرانی، قزوینی، اصفهانی، قمی، کاشانی، کرمانی، یزدی، شیرازی، مشهدی، سبزواری و جز اینها براثر آشنایی با بیشتر ویژگیهای آوایی، واژگانی و نیز دستوری لهجه‌های یکدیگر، آنها را باز می‌شناسند. سبب این که سخنگویان لهجه‌های گوناگون، ویژگیهای لهجه‌ای یکدیگر را باز می‌شناسند آن است که ویژگیهای لهجه‌ای محدود و مشخّص است و از این رو، در گفتار سخنگویان هر لهجه‌ی خاص به‌طور منظّم تکرار می‌شود. از جمله، در لهجه‌های جغرافیایی زبان فارسی جای خاصّ هجای با تکیه در واژه‌های متفاوت، به کارگیری مصوّتهای متفاوت ولی در همین حال مشخّص و متمایز در واژه‌های گوناگون، به‌ویژه در پیشوندها و صورتهای فعلی و جز اینها بسیار آشکار است (به پیشوندهای فعلی و نیز هماهنگی یا یکسانی مصوتها در صورتهای فعلی، جای هجای با تکیه در واژه‌های گوناگون و نیز واژه‌های خاصی که در هر یک از لهجه‌های زبان فارسی از جمله لهجه‌های یاد شده در بالا به کار می‌رود، توجّه کنید). با این حال، چنان که گفته شد، تفاوتهای لهجه‌ای اندک و جزئی است و از همین رو، در ارتباط زبانی متقابل مانعی ایجاد نمی‌کند.

لهجه‌های جغرافیایی به سخنگویان بومی هر ناحیه هویت ناحیه‌ای می‌بخشد. یعنی، به کارگیری لهجه‌ای خاص مشخّص می‌کند که شخص بومی کدام ناحیه‌ی جغرافیایی است. با این حال، از لحاظ روان شناختی ممکن است شیوه‌ی به کارگیری صداها و عناصر زبانی در لهجه‌ای خاص برای

سخنگویان لهجه‌های دیگر مطلوب و جالب یا برعکس نامطلوب و ناخوشایند جلوه کند. یادآوری این نکته لازم است که نگرش سخنگویان نسبت به لهجه‌ی دیگران یا حتّی خود آنان از انگیزه‌های روان شناختی یا احساسی آنان ناشی می‌شود. به این معنی که ممکن است با شنیدن گفتار مربوط به لهجه‌ای خاص در سخنگویان لهجه‌های دیگر، احساسی مطلوب و یا نامطلوب ایجاد شود. احساس یاد شده بیشتر از تداعی ویژگیهای فرهنگی و اجتماعی خاص سخنگویان آن لهجه در آنان برانگیخته می‌شود و به هیچ وجه تنها به عناصر و ویژگیهای لهجه‌ای مربوط نمی‌گردد (یادآوری می‌شود که ممکن است سخنگویان زبانهای متفاوت نیز نسبت به زبانهای دیگر یا حتّی زبان خود همین گونه نگرش یا احساس عاطفی را از خود نشان دهند؛ مثلاً زبانی را زیبا، مطلوب و با امتیاز، و یا برعکس، زبان دیگری را نامطلوب و بی امتیاز بینگارند). در واقع، در سخنگویان لهجه‌های گوناگون ممکن است با شنیدن گفتار مربوط به لهجه‌ای خاص نگرش یا احساس عاطفی مربوط به رفتارهای اجتماعی یا فردی برخی از سخنگویان آن لهجه یادآوری یا برانگیخته شود، و در نتیجه، همان نگرش یا احساس را به لهجه‌ی آنان نیز تعمیم دهند.

توجّه به این نکته لازم است که از لحاظ زبان‌شناختی، برای ویژگیها و عناصر لهجه‌ها (و نیز زبانهای گوناگون) هیچ گونه امتیاز یا برتری یا برعکس پایینی یا پستی نمی‌توان قائل شد. از لحاظ زبان‌شناسی، همه‌ی لهجه‌ها (و نیز زبانها) و همچنین عناصر، ساختها و ویژگیهای آنها برابر هستند و هیچ گونه برتری‌ای بر یکدیگر ندارند.

علاوه بر لهجه‌های جغرافیایی برخی لهجه‌های قومی را نیز می‌توان بازشناخت. از جمله در ایران، کلیمیان و ارامنه در هر ناحیه‌ی جغرافیایی خاصی که زندگی کنند، هنگامی که به زبان فارسی صحبت می‌کنند، لهجه‌ی خاصی را نشان می‌دهند که معمولاً به عنوان لهجه‌ی کلیمی و ارمنی شناخته می‌شود. البتّه لهجه‌های فارسی کلیمی و ارمنی ناشی از تأثیر زبان خاص آنان است (باطنی، ۱۳۵۶، صص ۸۶-۸۵). وجود لهجه‌ی فارسی قومی در مورد سخنگویان زبانهای ناحیه‌ای ایران از جمله سخنگویان کردی، لری، بلوچی، گیلکی، طبری (مازندرانی)، عربی، ترکی و جز اینها نیز صادق است. یعنی، سخنگویان زبانهای ناحیه‌ای هنگامی که به زبان فارسی صحبت می‌کنند، لهجه‌ی خاصی از خود نشان می‌دهند که البتّه از تأثیرگذاری و تداخل عناصر و ویژگیهای زبان ناحیه‌ای آنان ناشی می‌شود و در نتیجه، هویت قومی آنان را آشکار می‌سازد. روشن است که برخی سخنگویان جوان زبانهای ناحیه‌ای که در شهرهای بزرگ زندگی کرده‌اند، به میزان کافی در لهجه‌ی رسمی فارسی مهارت یافته‌اند؛ به‌طوری که لهجه‌ی زبان ناحیه‌ای بومی در گفتار آنان نمایان نیست.

۴- سبکهای اجتماعی زبان فارسی

علاوه بر لهجه‌های جغرافیایی و قومی در همه‌ی نواحی و به‌ویژه در شهرهای بزرگ، گونه‌ها یا سبکهای اجتماعی زبان فارسی نیز وجود دارد. سبکهای اجتماعی مجموعه‌ی صورتهای گفتاری یا ویژگیها و عناصر خاص آوایی، واژگانی و نیز دستوری را شامل می‌شود که یا در موقعیتهای خاص اجتماعی به‌کار می‌رود و یا گروههای اجتماعی سخنگویان را مشخّص می‌سازد (مدرسی، ۱۳۶۸، صص ۱۴۷ و ۱۸۵). بر این پایه، دو دسته‌ی متمایز از عوامل مؤثّر در به‌کارگیری سبکهای اجتماعی زبان فارسی را می‌توان باز شناخت (توضیح آن‌که عوامل اجتماعی و نیز سبکهای اجتماعی زبانی یاد شده در جامعه‌های زبانی دیگر نیز کم و بیش مشاهده می‌شود):

الف) پاره‌ای عوامل اجتماعی که گوناگونی زبانی میان سخنگویان حاضر در جامعه‌ی زبان فارسی را پدید می‌آورد؛ این دسته از عوامل به‌ویژه سن، طبقه‌ی اجتماعی، شغل و میزان تحصیلات را شامل می‌شود.

ب) موقعیتهای اجتماعی خاص که از روابط اجتماعی موجود میان سخنگویان ناشی می‌شود و سخنگویان باید این روابط را الزاماً در گفتار خود نسبت به یکدیگر نشان دهند.

البتّه گوناگونی زبانی در همه‌ی موارد یاد شده به‌طور یکسان برجسته نیست. با این حال، برخی عناصر و ویژگیهای زبانی خاص را در هر سبک اجتماعی می‌توان بازشناخت.

الف ـ سبکهای زبانی ناشی از سخنگویان

چنان‌که اشاره شد، به‌ویژه سن، طبقه‌ی اجتماعی، شغل، جنسیت و میزان تحصیلات موجب پدید آمدن سبکهای زبانی سخنگویان می‌شود.

سن و سبک گفتار سنی: سخنگویان فارسی‌زبان در سنین متفاوت، تمایزهای گفتاری خاصی را نشان می‌دهند. از جمله، در گفتار کودکان که تنها پایه یا هسته‌ی زبان را فراگرفته‌اند، محدودیت ساختهای دستوری و نیز واژگان به خوبی مشاهده می‌شود. روشن است که همراه با آموزش، برقراری ارتباطهای اجتماعی بیشتر و نیز رشد عقلانی، به‌تدریج گفتار کودکان از لحاظ واژگان و نیز ساختهای دستوری گسترده‌تر و پیچیده‌تر می‌شود. به علاوه، چون کودکان بر پایه‌ی زبان نسل پیشین، زبان خود را از نو بنا می‌کنند، در گفتار آنان برخی نوآوریهای واژگانی و ساختی مشاهده می‌گردد. این گونه نوآوریها، گفتار کودکان را از گفتار نسل پیشین متمایز می‌سازد. به علاوه، برخی ویژگیهای آوایی، دستوری و واژگانی خاص در گفتار کودکان مشاهده می‌شود که پیشرفت به سوی کامل شدن فراگیری بخشهای یاد شده است. از جمله، تلفّظ ناقص برخی صداها به‌ویژه /s/,/r/ و /ž/ («س»، «ر» و «ژ»)،

کاربرد برخی ساختهای دستوری انحرافی و همچنین عدم تسلّط بر معنی و کاربرد برخی واژه‌ها میزان پیشرفت زبان‌آموزی کودکان را نشان می‌دهد.

در گفتار سخنگویان نوجوان و جوان ساختهای دستوری پیچیده و نیز واژگان گسترده‌تر مشاهده می‌شود. به این معنی که نوجوانان و جوانان جمله‌های طولانی با ساختهای دستوری گوناگون را نیز به‌کار می‌برند. به علاوه، تلفّظهای ناقص و انحرافی در گفتار آنان مشاهده نمی‌شود. با این حال، ویژگی آشکار سبک گفتاری نوجوانان و جوانان ظاهر شدن تدریجی صورتهای زبانی مناسب با موقعیتهای اجتماعی است که اغلب در گفتار کودکان به کار نمی‌رود. همچنین، به کارگیری برخی واژه‌های خاص در گفتار آنان نمایان است که نه در گفتار کودکان و نه در گفتار سخنگویان مسن مشاهده می‌شود. از جمله، واژه‌هایی از قبیل «گیردادن»، «حال دادن»، «خالی بستن» و مانند اینها تنها در گفتار نوجوانان و جوانان کنونی جامعه‌ی فارسی‌زبان شنیده می‌شود. بااین حال، آگاهی یافتن نوجوانان و جوانان از اهمیت سبک گفتار در موقعیتهای اجتماعی گوناگون موجب می‌شود که آنان درصدد برآیند تا به‌تدریج مجموعه‌ی سبکهای گفتاری متناسب با موقعیتهای اجتماعی را فرا بگیرند. در واقع، موفقیّت و برجستگی اجتماعی ایشان همراه با به‌کارگیری سبکهای گفتاری متناسب، آنان را به گسترش سبکهای گفتاری خود بیشتر وامی‌دارد (مدرسی، ۱۳۶۸، صص ۱۷۹ و ۱۸۲-۱۸۱).

گروه سخنگویان مسن هر جامعه، نمونه‌ی کامل به‌کارگیری صورتها و سبکهای گفتاری و نیز پیچیدگی‌ساختی و دستوری گفتار و گستردگی واژگان هستند. به علاوه، گفتار آنان بسیار محافظه‌کارانه است. از همین رو، سخنگویان مسن در گفتار خود در ارتباط با موقعیتهای اجتماعی گوناگون، تنوّع سبکی بسیار گسترده‌ای نشان می‌دهند. از لحاظ کاربرد زبان، گفتار آنان اغلب با تأمّل، آهسته و تا حد زیادی خالی از انحرافهای زبانی است.

طبقه‌ی اجتماعی و شغل و سبک گفتار طبقه‌ای : طبقه‌ی اجتماعی و شغل علاوه بر ایجاد نقشهای اجتماعی مشترک، برای سخنگویان متعلق به آن، ویژگیها و سبک گفتاریِ کم و بیش یکسانی پدید می‌آورد. بنا به تعریف برخی جامعه‌شناسان، طبقه‌ی اجتماعی گروهی از افراد را شامل می‌شود که بر پایه‌ی عواملی از جمله شغل، میزان درآمد و محل سکونت از گروههای اجتماعی دیگر متمایز می‌گردند. بر پایه‌ی عوامل یاد شده، معمولاً هر فرد خود را به طبقه‌ی خاصی از اجتماع متعلق می‌داند و بر همین اساس، سبک گفتاری خاصی را به کار می‌برد. به‌ویژه، واژگان و نیز عبارتهای خاص مربوط به شغلها و پیشه‌ها در گفتار هر گروه شغلی بسیار متمایز است و اغلب در بیانها و گزارشهای خاصّ مربوط به ویژگیها و رویدادهای شغلی در گفتار صاحبان شغلها به کار می‌رود. با این حال، برخی ویژگیهای تلفّظی و دستوری خاص نیز هست که سبک گفتار هر طبقه‌ی اجتماعی را مشخّص

می‌سازد. از جمله، کوشش برای به کارگیری تلفّظ رسمی واژه‌ها و ساخت درست جمله‌ها از ویژگیهای متمایز گفتار طبقات بالاست. البتّه، معمولاً ویژگیهای گفتار طبقات اجتماعی بالا، برای برخی از افراد طبقات پایین‌تر و بیشتر برای افراد طبقات متوسّط با ارزش و جالب جلوه می‌کند. همین امر موجب می‌شود که برخی از افراد طبقات پایین‌تر به‌ویژه طبقات متوسّط، سبک گفتاری طبقات بالا را تقلید کنند. با این حال، در همه‌ی طبقات اجتماعی فارسی زبان استثناهایی نیز هست. البته جامعه‌ی فارسی زبان ایران نسبت به گوناگونیهای زبان چندان حسّاس نیست. به همین دلیل، برخی از افراد حتّی از طبقات بالا، درصدد بر نمی‌آیند که لهجه‌ی خود را برابر گفتار طبقات بالا به لهجه‌ی رسمی و سبک گفتار آنان اصلاح نمایند و تا پایان عمر به لهجه‌ی بومی خود صحبت می‌کنند.

با این حال، نیاز به ارتباط زبانی پیوسته میان افراد طبقات اجتماعی گوناگون موجب می‌شود که افراد هر طبقه سبکهای گفتاری طبقات دیگر را نیز در موقعیتهای اجتماعی مناسب در گفتار خود به کار برند. حتّی افراد طبقات بالا به هنگام ارتباط زبانی با افراد طبقات پایین‌تر ممکن است ویژگیهای سبکی گفتار آنان را تقلید کنند. از این رو، گوناگونی سبکهای گفتاری طبقات اجتماعی جامعه‌ی فارسی زبان و نیز تقلید، تبادل و به کارگیری آنها از جانب گروههای سخنگویان متعلق به سایر طبقات اجتماعی، همانند بسیاری زبانهای دیگر، به عنوان بخشی از واقعیت زبان فارسی، همواره در برقراری ارتباط زبانی میان سخنگویان فارسی زبان به‌طور مؤثّر وجود خواهد داشت.

جنسیت و سبک گفتار زنان و مردان: در همه‌ی جامعه‌های زبانی از جمله جامعه‌ی فارسی زبان، زنان و مردان با وجود داشتن فعّالیتهای اجتماعی مشترک بسیار، رفتارها و همچنین پدیده‌های مورد توجّه خاص خود را دارا هستند. سبک گفتار زنان و مردان نیز کم و بیش نسبت به یکدیگر تفاوتهایی را نشان می‌دهد. یعنی از لحاظ تلفّظ صداها و نیز برخی ویژگیهای ساختی و همچنین واژگانی، سبک گفتار زنان و مردان کم و بیش از یکدیگر متمایز است؛ هر چند که تفاوتهای یاد شده به‌ویژه در جامعه‌ی فارسی زبان بسیار محدود است. از لحاظ سبک گفتار به نظر می‌رسد که زنان فارسی‌زبان معمولاً بیشتر گرایش دارند که به لهجه‌ی معیار یا رسمی صحبت کنند؛ به علاوه، آنان صداها را به‌طور مشخّص‌تر تلفّظ می‌کنند و درگفتار خود زیروبمیِ بیشتری نشان می‌دهند. همچنین، آنان برخی واژه‌ها و عبارتها را در گفتار خود بیشتر به کار می‌برند. از جمله عبارتها و واژه‌هایی از قبیل «ای وای»، «کاشکی»، «الهی بمیرم»، «خاک عالم»، «حیوونکی» و مانند اینها، بیشتر سبک گفتار زنانه را مشخّص می‌کنند؛ در حالی که واژه‌ها و عبارتهایی از قبیل «چاکرم»، «مخلصم»، «ارادتمند»، «عرض می‌کنم» و جز اینها نشان‌دهنده‌ی سبک گفتار مردانه است (باطنی، ۱۳۵۶، ص ۸۵). با این حال، یادآوری این نکته لازم است که میزان تفاوتهای آوایی، دستوری و واژگانی در گفتار زنان و مردان در زبانهای

متفاوت یکسان نیست. در برخی جامعه‌های زبانی تفاوتهای یاد شده بیشتر و در برخی دیگر کمتر است. چنان که گفته شد، در جامعه‌ی فارسی زبان ایران، تفاوت سبک گفتار زنان و مردان تنها به تعداد محدودی عبارتها و واژه‌های خاص، تلفّظ مشخّص‌تر صداها، زیر و بمیِ بیشتر گفتار و نیز گرایش بیشتر زنان به کاربرد لهجه‌ی فارسی معیار یا رسمی محدود می‌شود. ملاحظات یاد شده نشان می‌دهد که معمولاً زنان فارسی زبان، همانند زنان جوامع دیگر، نسبت به گفتار خود حسّاسیت بیشتری نشان می‌دهند.

بی‌شک، حسّاسیت بیشتر زنان نسبت به گفتار خود و به‌ویژه به کارگیری زیر و بمیِ بیشتر و نیز تلفّظ مشخّص‌تر صداها، در تسهیل روند زبان آموزی کودکان که در سالهای نخستین پس از تولّد به انجام می‌رسد، بسیار مؤثّر است ؛ زیرا کودکان بیشتر در معرض گفتار مادران یا زنان محیط قرار می‌گیرند.

۵- موقعیتهای اجتماعی و سبکهای زبانی موقعیتی

مشاهدات نشان می‌دهد که همه‌ی زبانها برحسب کاربرد در موقعیتهای اجتماعی از لحاظ واژگانی، دستوری و نیز آوایی کم و بیش گوناگونیهایی را نشان می‌دهند. البتّه، از لحاظ شمار گونه‌ها یا سبکهای موقعیتی زبانها با هم یکسان نیستند. در برخی زبانها مانند زبان انگلیسی تنوّع گونه‌های موقعیتی گستردگی کمتری دارد. برعکس، در برخی زبانهای دیگر که در جامعه‌های سنّتی بسته به کار می‌روند - از جمله زبان ژاپنی - تنوّع سبکهای گفتاری و نوشتاری موقعیتی بسیار زیاد است (باطنی، ۱۳۵٦، ص ۹۰). در زبان فارسی، تنوّع سبکهای زبانی موقعیتی در حد میانه است. یعنی، برحسب موقعیتهای اجتماعی، زبان فارسی تا حدودی گوناگونی سبکی نشان می‌دهد.

بر این پایه، روشن است که مفهوم سبک در زبان‌شناسی و به‌ویژه جامعه‌شناسی زبان از مفهوم آن در ادبیات گسترده‌تر است. عوامل گوناگونی چون موضوع، هدف، موقعیت زمانی و مکانی، فرد و یا گروه بودن طرف مورد خطاب، چگونگی رابطه‌ی گوینده و شنونده از لحاظ برابری، پایین‌تری یا بالاتری سنّی، طبقاتی و شغلی و جز اینها، میزان صمیمیت و نیز گفتاری یا نوشتاری بودن ارتباط زبانی، در تعیین سبکهای موقعیتی بسیار مهم و مؤثّر هستند. سخنگویان فارسی‌زبان بر حسب میزان تحصیل و نیز هوشمندی اجتماعی خود، ساختها، عبارتها و واژگان متناسب را از راه تجربه‌ی گفتار محیط و نیز آموزش فرامی‌گیرند و در موقعیتهای اجتماعی به کار می‌برند. در واقع، میزان موفقیت هر فرد در به کارگیری سبک مناسب در هر موقعیت اجتماعی، تا حدودی شخصیت و نیز میزان

موفقیت اجتماعی او را نشان می‌دهد. یعنی، هرچه فرد بتواند سبک زبانی مناسب را در هر موقعیت اجتماعی بهتر به‌کار ببرد، احتمالاً امکان موفقیت او بیشتر خواهد بود.

افراد هر جامعه از لحاظ ویژگیهای شخصی و نیز اجتماعی از جمله سن، تحصیلات، ثروت، طبقه‌ی اجتماعی، شغل، مقام علمی یا اجتماعی و جز اینها با هم یکسان نیستند و به میزان کم یا زیاد با یکدیگر تفاوت دارند. آنان تفاوتهای یاد شده را کم وبیش در رفتارها و برخوردهای اجتماعی خود از جمله زبان، آشکار می‌سازند. به بیان دیگر، به‌کارگیری سبکهای زبانیِ موقعیتی، بازتاب همین تفاوتهای شخصی و اجتماعی یاد شده است.

به نظر می‌رسد که در گفتار و نوشتار زبان فارسی، به‌ویژه دو سبک عمده‌ی رسمی و نیز غیررسمی یا عادی را می‌توان مشخّص کرد؛ هر چند که برخی از زبان‌شناسان اجتماعی سبکهای بیشتری را پیشنهاد کرده‌اند (از جمله هاج چهار سبک محاوره‌ای، محتاطانه، رسمی عادی و رسمی محترمانه را پیشنهاد کرده است؛ ن ک. مدرسی، ۱۳۶۸، ص ۱۸۸). با این حال، هریک از دو سبک عمده‌ی رسمی و عادی به نوبه‌ی خود سبکهای خاص‌تر گفتاری و نوشتاری متعدّدی را شامل می‌شود. از جمله، سبکهای سخنرانی، وعظ، خطابه، نوشته و گزارش علمی، گزارش خبری، نامه‌ی اداری و مانند اینها و همچنین، سبکهای محترمانه، صمیمی، طعن‌آمیز، خصمانه، متواضعانه و مانند اینها را می‌توان بازشناخت.

جداسازی سبکهای متعدّد زبان فارسی، همانند هر زبان دیگر، کاری آسان نیست. با این حال، تشخیص آنها برای سخنگویان بومی به‌ویژه افراد تحصیل کرده کاملاً ممکن است. معمولاً سخنگویان فارسی‌زبان بر حسب موقعیت و با توجّه به عوامل یاد شده سبک زبانی مناسب را به‌کار می‌برند. معمولاً، به هنگام به‌کارگیری سبک رسمی توجّه به عناصر، ساختها و تلفّظ صداها بیشتر است، در حالی که در گفتگوهای عادی و صمیمانه توجّه به ویژگیهای یاد شده کمتر می‌باشد. به هرحال، عدم مهارت در به‌کارگیری سبک زبانی مناسب در موقعیتهای اجتماعی، به منزله‌ی بی‌اعتنایی شخص به هنجارهای اجتماعی یا عدم هوشمندی اجتماعی او تلقی می‌شود.

در هریک از سبکهای موقعیتی زبان فارسی، ویژگیهای خاص آوایی، دستوری و واژگانی را می‌توان مشخّص کرد. در سطح آوایی، در سبک رسمی تلفّظ واژه‌ها دقیق و صریح است. معمولاً حذف صامتهای پایانی واژه‌ها، حذف برخی صداها از پایه‌ی فعل و نیز همگونی صداها از جمله هماهنگی مصوّتها کمتر مشاهده می‌شود. برعکس، در سبک گفتار عادی، معمولاً حذف صامت پایانی از خوشه‌های دو صامتی پایانی واژه روی می‌دهد، مانند: گوشت: گوش؛ دست: دس؛ بند: بَن؛ و مانند اینها.

حذف برخی صداها از پایه‌ی فعل:

می‌روم: می‌رم؛ می‌نشینم: می‌شینم؛ می‌گویم: می‌گم و ...

تبدیلهای آوایی:

خیابان: خیابون؛ بیابان: بیابون؛ جوان: جوون و ...

بادام: بادوم؛ حمام: حموم؛ دوام: دووم و ...

هماهنگی مصوّتها:

بِدو: بُدو؛ بِخور: بُخور؛ بِگو: بُگو و جز اینها.

نهار:ناهار؛ بهار: باهار و جز اینها.

همچنین، برخی دیگر از پدیده‌های حذف صدا و تبدیلهای آوایی همین‌گونه است.

از لحاظ دستوری، در سبک رسمی ممکن است جمله‌ها به صورتِ طولانی به‌کار روند.از لحاظ ترتیب واژگانی نیز، همواره فعل در جایگاه پایانی‌گروه فعلی و جمله ظاهر می‌شود. برعکس، در گفتار عادی معمولاً جمله‌ها کوتاه است و از لحاظ ترتیب واژگانی، ممکن است فعل در جایگاه آغازی‌گروه فعلی و در نتیجه میان جمله ظاهر گردد، مانند نمونه‌های زیر:

من علی را به خانه بردم: من علی را بردم خونه، و جز اینها.

علی کتاب را خواند: علی خوند کتابُو، و جز اینها.

همچنین، برخی تفاوتهای دستوری دیگر را می‌توان مشاهده کرد.

از لحاظ واژگانی، در سبکهای گوناگون رسمی و عادی واژه‌ها و عبارتهای خاصی به‌کار می‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

گفتن: عرض کردن: فرمودن،...

به اطلاع رساندن: به استحضار رساندن،...

آمدن: تشریف آوردن: خدمت رسیدن: به حضور شرفیاب شدن،...

رفتن: تشریف بردن: مرخص شدن،...

خوردن: میل کردن: میل فرمودن،...

دادن: لطف کردن: مرحمت کردن،...

من: بنده: این‌جانب: ما (با اشاره به «گوینده»)

تو: شما: جناب عالی: سرکار عالی: حضرت عالی،...

او: ایشان (با اشاره به «سوم شخص مفرد»)

و جز اینها.

با این حال، همواره میزان تحصیلات در به‌کارگیری صورتها و تلفّظهای رسمی و غیررسمی بسیار مؤثّر است. معمولاً هر چه شخص بیشتر تحصیل‌کرده باشد، در گفتار او صورتها و تلفّظهای دقیق و صریح واژه‌ها بیشتر است. برعکس، هر چه میزان سواد و تحصیل فرد کمتر باشد، در گفتار او، واژه‌ها، عبارتها و تلفّظهای غیررسمی بیشتر مشاهده می‌شود.

بر پایه‌ی ملاحظات بالا، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، به‌طور کلّی، سبکهای زبانی موقعیتی نزد گروههای سنی بالاتر، افراد تحصیل‌کرده و طبقات اجتماعی بالاتر، بیشتر وگسترده‌تر است. برعکس، نزد گروههای نوجوان و جوانتر، افراد باتحصیلات پایین و طبقات اجتماعی پایین‌تر، گستردگی و گوناگونی سبکهای زبانی موقعیتی کمتر است. در واقع، در گفتار همه‌ی افراد گروههای اخیر بیشتر گوناگونی لهجه‌های جغرافیایی مشاهده می‌شود.

٦ - زبان رسمی و لهجه‌ی رسمی (معیار)

زبان فارسی از میان زبانهای ناحیه‌ای گوناگون، به عنوان زبان رسمی کشور، برای اداره‌ی امور، ارتباط زبانی همگانی و نیز آموزش و پرورش به کار می‌رود. البتّه، دولتها به کارگیری یک زبان رسمی (و در برخی موارد دو یا سه زبان رسمی) را در کشور مورد تشویق قرار می‌دهند؛ زیرا به دلایل گوناگون اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، اداره‌ی امور کشور و به‌ویژه آموزش و پرورش، با یک زبان واحد بسیار آسانتر است؛ یعنی رساندن اخبار، قوانین، سیاستها، مسائل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و جز اینها به همگان با یک زبان واحد آسانتر و به صرفه‌تر به نظر می‌رسد. همچنین، آموزش و پرورش با یک زبان واحد بسیار ساده‌تر به انجام می‌رسد؛ زیرا فراهم کردن مطالب و کتابهای آموزشی به زبانها و نیز لهجه‌های گوناگون، ناممکن یا دست‌کم بسیار دشوار است. به علاوه، انتخاب و گسترش یک زبان رسمی موجب می‌شود که سخنگویان بومی زبانها و لهجه‌های ناحیه‌ای، به سبب نیاز ارتباطی و اجتماعی آن را فرا بگیرند و از این راه، ارتباط میان گروههای زبانی و نیز سخنگویان لهجه‌های گوناگون آسان شود. بر این پایه، زبان رسمی نقش زبان میانجی را داراست؛ یعنی زبانی است که برای ارتباط میان گروههای بومی زبانها و لهجه‌های گوناگون می‌تواند به کار رود. به علاوه، زبان فارسی با داشتنِ پیشینه‌ی بسیار طولانی و گنجینه‌ی سرشار ادبیات، دین، علوم و فرهنگ ایران و اسلام مورد توجّه همه‌ی ایرانیان و نیز علاقه‌مندان به زبان فارسی در همه‌ی جهان است. بر پایه‌ی ویژگیهای یاد شده، این زبان اعتبار شایانی دارد و سخنگویان و علاقه‌مندان به این زبان با اعتنای بسیار و وفاداری به آن می‌نگرند.

امّا، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، زبان فارسی در نواحی گوناگون کشور و حتّی در یک ناحیه یا

شهر خاص، پدیده‌ای یکپارچه و یکنواخت نیست، بلکه به صورت لهجه‌های ناحیه‌ای کم و بیش گوناگون ظاهر می‌شود. با این حال، در ایران همانند همه‌ی کشورهای دیگر، لهجه‌ی فارسی معیار یا رسمی که به‌ویژه افراد تحصیل کرده آن را به کار می‌برند، لهجه‌ی غالب و معتبر است. بر پایه‌ی تعریف برخی زبان‌شناسان اجتماعی به‌ویژه گاروین و ماتیو لهجه‌ی معیار، گونه‌ی مدوّن و تثبیت شده‌ی زبان است که بیشتر سخنگویان یک جامعه‌ی زبانی و به‌ویژه افراد تحصیل کرده آن را به عنوان صورت پذیرفته شده‌ی زبان به کار می‌برند. این لهجه خود ویژگیهای ساختی و نقش خاصی را داراست. (مدرسی، ۱۳۶۸، ص ۲۳۳، به نقل از گاروین، ۱۹، ص ۲۵).

دو ویژگی ساختی لهجه‌ی رسمی دقّت یا صراحت و استواری انعطاف‌پذیر آن است. یعنی لهجه‌ی رسمی (یا معیار) با دارا بودن ویژگی دقت یا صراحت به‌طور گسترده و مطلوب برای منظورهای گوناگون می‌تواند به کار رود. به علاوه این لهجه بر پایه‌ی ویژگی استواری انعطاف‌پذیر، برای بیان دگرگونیها و پیشرفتهای علمی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی همواره کارآمد است؛ به این معنی که برای بیان مفاهیم تازه، ساخت و واژگان انعطاف‌پذیر دارد. به علاوه، لهجه‌ی رسمی چند نقش متمایز نیز دارد (صادقی، ۱۳۷۰):

الف ـ نقش وحدت بخشی

سخنگویان لهجه‌های ناحیه‌ای گوناگون به هنگام ارتباط زبانی در موقعیتهای رسمی و نیز صحبت با یکدیگر، لهجه‌ی رسمی را به کار می‌برند. از این جهت، لهجه‌ی رسمی نقش وحدت‌بخشی زبانی را داراست. یعنی، همه‌ی سخنگویان به هنگام صحبت کردن با مسؤولان و کارگزاران در سازمانها و ادارات دولتی و نیز در مدرسه و دانشگاه، همچنین به هنگام صحبت کردن با سخنگویان لهجه‌های دیگر، به‌لهجه‌ی‌رسمی سخن‌می‌گویند یا به‌هرحال می‌کوشند به لهجه‌ی رسمی صحبت کنند.

ب ـ نقش تمایزدهنده

از این جهت که لهجه‌ی رسمی به عنوان لهجه‌ی غالب، از همه‌ی لهجه‌ها و نیز زبانهای ناحیه‌ای کشور متمایز می‌شود، نقش تمایزدهنده را داراست. به بیان دیگر، سخنگویان همه‌ی لهجه‌ها و زبانهای ناحیه‌ای به آسانی لهجه‌ی رسمی را تشخیص می‌دهند. لهجه‌ی فارسی رسمی برای همه‌ی سخنگویان لهجه‌ها و زبانهای ناحیه‌ای در همه‌ی سرزمین ایران به خوبی مشخّص و آشناست.

پ ـ نقش امتیاز بخشی

لهجه‌ی رسمی به سخنگویان خود امتیاز اجتماعی خاصی می‌بخشد. به همین سبب،

سخنگویان لهجه‌ها و زبانهای ناحیه‌ای به‌ویژه در موقعیتهای اجتماعی رسمی می‌کوشند به لهجه‌ی رسمی صحبت کنند. به‌خصوص، چون افراد تحصیل‌کرده معمولاً به لهجه‌ی رسمی صحبت می‌کنند، بنابراین صحبت کردن به لهجه‌ی رسمی نشان تحصیل کردگی یا گرایش به آن محسوب می‌گردد و از این لحاظ، امتیاز اجتماعی مهمی انگاشته می‌شود.

ت ـ نقش معیاری

لهجه‌ی رسمی به عنوان معیار سنجش درستی صورتهای زبانی و تشخیص درست از نادرست به کار می‌رود و از این جهت محکی برای سخن‌سنجی است. البتّه از لحاظ زبان‌شناسی، مسأله‌ی درست و نادرست به یک لهجه یا زبان خاص مربوط می‌شود و معیار سنجش آن نیز کاربرد و شمّ زبانی سخنگویان است. بنابراین، نقش معیاری لهجه‌ی رسمی تنها برگرایش سخنگویان به معتبر شناختن آن مربوط می‌شود.

در واقع، نگرش مطلوب سخنگویان لهجه‌های ناحیه‌ای نسبت به لهجه‌ی رسمی به عنوان سیمای برتر زبان، موجب می‌شود که آنان برای مطابق کردن گفتار خود با صورتهای تلفّظی و دستوری لهجه‌ی رسمی کوشش کنند. از این راه، لهجه‌ی رسمی به نوبه‌ی خود بیشتر تقویت می‌شود و گسترش می‌یابد و به علاوه، صورتهای تلفّظی و دستوری آن استوارتر می‌گردد. همچنین، از راه تدوین فرهنگهای واژگان وکتابهای دستور زبان، صورتهای تلفّظی، واژگانی و نیز دستوری آن تثبیت می‌شود. بنابر ملاحظات یاد شده، روشن است که نقش معیاریِ لهجه‌ی رسمی، تثبیت و گسترش روزافزون آن را موجب می‌گردد.

نقش معیاریِ لهجه‌ی رسمی ویژگی دیگری را نیز به آن اختصاص می‌دهد. این ویژگی مرجعیت به عنوان وسیله‌ی ارتباط زبانی همگانی است. یعنی، به سبب آن‌که لهجه‌ی رسمی به عنوان وسیله‌ی ارتباط زبانی در همه‌ی مدارس و نیز سازمانهای آموزشی کشور به کار می‌رود، همه‌ی افراد طبقه‌ی تحصیل کرده آن را فرا می‌گیرند و به این ترتیب، به عنوان لهجه‌ی مشخّص افراد تحصیل کرده قلمداد می‌شود. همین امر نیز به نوبه‌ی خود موجب می‌شود که از یک طرف لهجه‌ی رسمی امتیاز بیشتری بیابد و از طرف دیگر، سبک گفتار افراد تحصیل کرده که همان لهجه‌ی رسمی است، به عنوان صورت متمایز و برتر برای پیروی و تقلید همه‌ی سخنگویان دیگر مورد توجه قرار گیرد.

به علاوه، لهجه‌ی رسمی در رسانه‌های گروهی به عنوان وسیله‌ی ارتباط همگانی و رساندن اخبار، اطلاعات و گزارشها به کار می‌رود. همچنین مسؤولان رده بالای کشور تنها به لهجه‌ی رسمی صحبت می‌کنند. به کارگیری لهجه‌ی رسمی از جانب مسؤولان رده بالا و نیز در رسانه‌های گروهی

به عنوان وسیله‌ی ارتباط همگانی موجب گسترش فراگیر آن می‌شود. در نتیجه، همه‌ی افراد کشور می‌کوشند تا این لهجه را به عنوان لهجه‌ی ممتاز و برتر در موقعیتهای اجتماعی رسمی به کار برند.

لهجه‌ی رسمی بر پایه‌ی لهجه‌ی ناحیه‌ای خاص گسترش می‌یابد؛ به این معنی که ساختها و واژگان لهجه‌ی جغرافیایی خاصی براثر کاربرد گسترده و دقیق سرانجام به‌صورت تثبیت شده و استوار گسترش می‌یابد و نقش مرجعیت و معیاری به آن داده می‌شود. لهجه‌ی رسمی فارسی کنونی بر پایه‌ی لهجه‌ی تهرانی استوار شده است؛ هر چند که پس از تثبیت شدگی و گسترش، اکنون با آن کاملاً یکسان نیست و تفاوتهایی را نشان می‌دهد. یعنی نخست، به این سبب که تهران از حدود دو سده‌ی پیش به عنوان پایتخت کشور، مرکز سیاست، اقتصاد، فرهنگ و بازرگانی و جز اینها بوده، لهجه‌ی تهرانی نیز به‌طور طبیعی به عنوان لهجه‌ی رسمی در سیاست، اقتصاد، فرهنگ، بازرگانی و بالاخره در بیشتر ارتباطات زبانی اداری و رسمی و به‌ویژه آموزش و پرورش و رسانه‌های گروهی به کار رفته است. همچنین، چون زبان فارسی در طول چهارده قرن از لحاظ پشتوانه‌ی فرهنگی و دانش و دین و ادب، گنجینه‌ی سرشاری را فراهم کرده است، لهجه‌ی رسمی فارسی کنونی به عنوان پیوستار زبان فارسی نو و انتقال و جذب بخش عمده‌ای از گنجینه‌ی علمی، دینی و ادبی آن به درون خود، بیشتر تثبیت شده و گسترش یافته است؛ به‌طوری که هم اکنون بیشتر سخنگویان فارسی زبان، صرف نظر از لهجه‌ی ناحیه‌ای، آن را به عنوان لهجه‌ای ممتاز و با اعتبار به کار می‌برند. به علاوه، برای سخنگویانی که از راه آموزش، ارتباطهای زبانی و نیز رسانه‌های گروهی با آن آشنا می‌شوند، این لهجه مورد تقلید و پیروی قرار می‌گیرد. چنان که اکنون به خوبی مشاهده می‌شود، بیشتر سخنگویان لهجه‌های ناحیه‌ای زبان فارسی و نیز سخنگویان زبانهای ناحیه‌ای، لهجه‌ی رسمی فارسی را به عنوان آسان‌ترین و مؤثّرترین وسیله‌ی ارتباط زبانی به کار می‌برند. به‌ویژه، سخنگویان تحصیل کرده به سبب تسلّطشان بر لهجه‌ی رسمی فارسی، ویژگیهای لهجه‌ی ناحیه‌ای یا اجتماعی بومی خود را از لهجه‌ی رسمی فارسی خود جدا نگه می‌دارند. به این معنی که به هنگام صحبت کردن به لهجه‌ی رسمی فارسی، ویژگیهای لهجه‌ی ناحیه‌ای یا اجتماعی بومی آنان، در گفتارشان کمتر ظاهر می‌شود. بنابراین، گروههای تحصیل‌کرده و طبقات اجتماعی بالا، با وجود تعلّق به ناحیه‌ی جغرافیایی بومی خود، لهجه‌ی رسمی فارسی را به‌طور کم و بیش یکسان به کار می‌برند.

ث ـ نوشتار یا نثر

نوشتار یا نثر در اصل تنها بر پایه‌ی لهجه‌ی رسمی آموزش داده می‌شود و گسترش می‌یابد. نویسندگان کتابها، مجله‌ها، روزنامه‌ها، گزارشهای علمی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی،

خبری و مانند اینها را تنها به لهجه‌ی رسمی می‌نویسند. نامه‌ها، یادداشتها و نوشته‌های دولتی، اداری، تجاری و خدماتی نیز همگی به لهجه‌ی رسمی نگاشته می‌شود. در نتیجه‌ی آموزش نوشتار بر پایه‌ی لهجه‌ی رسمی، صورت گفتاری و نوشتاری لهجه‌ی رسمی کم و بیش نزدیک به یکدیگر باقی می‌ماند. همچنین، برای آموزش زبان به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی، تنها لهجه‌ی رسمی آموزش داده می‌شود.

هر چند کوشش می‌شود تا نوشتار رسمی و لهجه‌ی رسمی تا حد امکان به یکدیگر نزدیک نگه داشته شوند، با این حال، میان آنها برخی تفاوتها را می‌توان مشاهده کرد. از جمله، در سبکهای گوناگون سخنرانیهای سیاسی، علمی، دینی، اجتماعی و جز اینها، از لحاظ به کارگیری واژگان و ساختهای دستوری یا شیوه‌های تلفّظ، تمایزهایی را می‌توان مشخّص کرد. به علاوه، لهجه‌ی رسمی در رادیو و تلویزیون به‌ویژه به سبب مخاطب بودن همه‌ی مردم، در مقایسه با گونه‌ی گفتار علمی در مدارس و مراکز دانشگاهی و پژوهشی، از لحاظ به کارگیری عبارتها و واژگان، بسیار ساده‌تر است.

نوشتار رسمی نیز به‌صورت گونه‌های متفاوتی به کار می‌رود. از جمله، سبک نوشتار در کتابها، مقالات و گزارشهای علمی با سبک نوشتار در روزنامه، مجلات و نیز نامه‌های اداری و جز اینها، هم از لحاظ ساختهای دستوری و هم از لحاظ واژگان، تا حدودی متفاوت است. در گونه‌ی علمی معمولاً موضوعهایی مربوط به دانش بشری ارائه می‌شود. بیان نوشته‌های علمی صریح و دقیق است و به همین سبب، واژه‌هایی که بار عاطفی دارند، در آن به کار نمی‌روند. روشن است که به کارگیری واژه‌های عاطفی یا بیانها و ساختهای غیرصریح و غیردقیق در نوشتار علمی، نادرستی آن را نشان می‌دهد.

سبک نوشتار ادبی نیز که نشان دهنده‌ی ویژگی آفرینش هنری زبان است، از لحاظ به‌کارگیری ساختها و واژگان، در مقایسه با نوشتار رسمی و نیز علمی تمایزهایی را نشان می‌دهد. از جمله، در قطعات ادبی و نیز شعر ادبی، واژه‌های عامیانه و نیز واژه‌های اروپایی و بیگانه به کار نمی‌رود. به ویژه، از لحاظ ساختهای دستوری، در زبان شعر برخی هنجارهای خاص مشاهده می‌شود که در مقایسه با ساختهای دستوری زبان رسمی، نوعی انحراف به نظر می‌رسد.

سبک نثر (یا نوشتار)داستان نویسی، به سبب ویژگیهای خاص آن هیچ گاه یکنواخت نیست. برحسب موضوع، ممکن است نثر توصیفی یا گزارشی باشد یا حتّی به صورتِ گفتگوی قهرمانان داستان به کار رود. با این حال، به سبب گوناگونی و تعدّد سبکهای نثر ادبی و داستانی و همچنین، به‌ویژه از این لحاظ که هر نویسنده ممکن است ویژگیهای خاصّ سبک نثر خود را دارا باشد،

ویژگیهای عمومی زیادی را برای نثر ادبی و داستانی نمی‌توان به دست داد (صادقی، ۱۳۷۰).

برپایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که نثر یا نوشتار فارسی سبکهای متعدّدی را شامل می‌شود که هر چند در اصل، همگی بر پایه‌ی زبان فارسی رسمی گسترش یافته‌اند، با این حال، هر سبک خاص بر پایه‌ی انعطاف‌پذیریهایش در خلال پیدایش و گسترش، برخی ویژگیهای متمایز را نشان می‌دهد.

پرسش و تمرین

۱ - لهجه را تعریف کنید و سه لهجه‌ی فارسی را نام ببرید.

۲ - گویندگان رادیو و تلویزیون چه لهجه‌ای را به کار می‌برند؟ چرا؟

۳ - جامعه‌ی زبانی را تعریف کنید.

۴ - در سخنرانیها معمولاً کدام سبک گفتاری به کار می‌رود؟

۵ - آیا سخنگویان دو لهجه‌ی جغرافیایی گفتار یکدیگر را کاملاً درک می‌کنند؟ توضیح دهید.

۶ - لهجه به سخنگویان بومی چه هویتی می‌بخشد؟

۷ - کدام یک از لهجه‌های فارسی زیر لهجه‌ی قومی محسوب می‌شود؟

یزدی، گیلکی، بلوچی، کلیمی، اصفهانی، ارمنی، مشهدی، تهرانی

۸ - سبک اجتماعی گفتار را تعریف کنید.

۹ - دو دسته عوامل مؤثّر در به کارگیری سبکهای اجتماعی را نام ببرید.

۱۰ - به کارگیری سبکهای گفتاری چه تأثیری در موفقیت یا عدم‌موفقیت اجتماعی فرد دارد؟ توضیح دهید.

۱۱ - رابطه‌ی طبقه‌ی اجتماعی فرد و سبک گفتاری او را توضیح دهید.

۱۲ - سبک گفتاری زنان و مردان تا چه میزان با یکدیگر تفاوت دارد؟ توضیح دهید.

۱۳ - عواملی را که در به کارگیری سبکهای گفتاری موقعیتی مؤثّرند، نام ببرید.

۱۴ - دو سبک عمده‌ی زبان فارسی را در گفتار و نوشتار نام ببرید و از هر یک دو نمونه ذکر کنید.

۱۵ - عدم مهارت فرد در به کارگیری سبک زبانی مناسب، چگونه تلقّی می‌شود؟ توضیح دهید.

۱۶ - سه نمونه از تفاوتهای آوایی موجود میان سبک گفتار رسمی و سبک گفتار عادی را

ذکر کنید و مثال بیاورید.

۱۷ - سه نمونه از تفاوتهای واژگانی موجود میان سبک گفتار رسمی و سبک گفتار عادی را ذکر کنید. از هر سبک سه واژه‌ی نمونه مثال بیاورید.

۱۸ - تفاوت میان زبان رسمی و لهجه‌ی رسمی را توضیح دهید و در مورد زبان فارسی مثال بیاورید.

۱۹ - چهار نقش عمده‌ی لهجه‌ی رسمی را نام ببرید.

۲۰ - نقش معیاری لهجه‌ی رسمی را توضیح دهید.

۲۱ - لهجه‌ی رسمی چگونه پدید می‌آید؟ توضیح دهید.

۲۲ - نوشتار بر پایه‌ی چه لهجه‌ای گسترش می‌یابد؟ توضیح دهید.

۲۳ - تمایز سبک نوشتار رسمی و سبک نوشتار ادبی را توضیح دهید و مثال بیاورید.

فصل ششم

زبان آموزی و رشد گفتار کودک

۱- برخی ملاحظات کاربردی

در بررسی زبان‌آموزی، مسأله‌ی اصلی این است که کودک چگونه زبان را فرا می‌گیرد. یعنی، صداها، صورتهای آوایی، واژگان، عناصر و ساختهای دستوری را چگونه در مغز یا ذهن خود جای می‌دهد و چگونه آنها را تا پایان عمر، هرگاه که بخواهد، به آسانی به کار می‌برد، و چگونه همه‌ی جمله‌های بی‌شماری را که می‌خواهد به آسانی به‌صورت گفتار تولید می‌کند و همچنین گفتار دیگران را به راحتی درمی‌یابد.

موضوع زبان آموزی کودک از دیرباز کم و بیش مورد توجّه برخی پژوهشگران بوده است. با این حال، تا پیش از سده‌ی بیستم، این پدیده به روش تجربی و دقیق مورد بررسی قرار نگرفته بود. در واقع، از آغاز سده‌ی بیستم، به همراه پیشرفت در بررسی و توصیف علمی زبان، موضوع یادگیری و رشد زبان کودک نیز بر پایه‌ی نظریه‌های روان‌شناسی زبان مورد توجّه بیشتر قرار گرفت. بر اساس بررسیهای یادشده، برخی نتایج نظری در زمینه‌ی زبان‌آموزی کودک ارائه شده که از لحاظ روش‌شناسی علمی و تجربی تا حدودی‌قطعی و استواربوده‌است (دیوید کریستال، ۱۹۷۹، ص ۳۳).

بی‌شک بررسی چگونگی و روند زبان‌آموزی کودک نتایج نظری و کاربردی خاصی دارد. از لحاظ نظری، به درک بهتر عناصر و روابط زبان و در نتیجه گسترش نظریه‌ی ساخت زبان کمک می‌کند. از لحاظ کاربردی، یافته‌های به دست آمده از بررسی زبان آموزی کودک موجب می‌شود که

برخی مسائل دربارهٔی طبیعت و روشهای سوادآموزی و نیزگسترش مهارتهای زبانی و همچنین روند آموزش و یادگیری زبان دوم و زبان خارجی بهتر شناخته شود و در نتیجه، در تدوین روشهای آموزشی برای همه‌ی موارد یاد شده مؤثّر واقع گردد. نتایج حاصل از جستجوگریهای یاد شده در بررسی زبان پریشی و نیز رشد شناخت و شعور عادی انسان نیز به‌کار می‌آید (الن و بورن، ۱۹۷۱، ص ۱۲۷). با این حال، هر چند نظریه‌ی ساخت زبان و بررسیهای زبان‌شناسی درباره‌ی زبان‌آموزی کودک در کنار یکدیگر پیشرفت داشته وبی شک بر گسترش یکدیگر مؤثّر بوده‌اند، امّا دو زمینه‌ی پژوهشی یاد شده درباره‌ی زبان به‌طور جداگانه تکامل یافته‌اند (اسمیث و میلر، ۱۹۷۳، ص ۱۵).

۲- طبیعت زبان آموزی و ارتباط آن با شعور عادی انسان

مشاهدات مستمر در محیطهای زبانی متفاوت نشان می‌دهد که کودکان عادی بدون هیچ آموزش عمدی به‌طور طبیعی در حدود سن یک سال و نیمی شروع به تکلم می‌کنند و تا حدود چهار سال و نیمی هسته‌ی اصلی زبان محیط خود را فرا می‌گیرند. بر این پایه، به نظر می‌رسد که رشد زبان در کودکان عادی همراه با رشد جسمانی آنان پیشرفت می‌کند و به علاوه، در سالهای آغازی پس از تولّد شکل می‌گیرد. سپس، به عنوان سخنگوی عادی، کودک تا پایان عمر به آسانی هر جمله یا گفتاری را که بخواهد، می‌تواند تولید کند و نیز هر جمله یا گفتار مربوط به زبان خود را که از دیگران بشنود، می‌تواند دریابد. تولید و درک زبان، همانند دیگر فعّالیتهای زیستی انسان همواره آن قدر ساده و عادی جریان می‌یابد که سخنگویان احساس نمی‌کنند که برای آن به تأمّل یا اندیشه نیازمندند. در واقع، آنان تولید و درک گفتار را تا حد زیادی بدون آگاهی صریح به انجام می‌رسانند.

به علاوه، زبان انسان از نظامهای ارتباطی جانداران دیگر کاملاً متمایز است؛ زیرا هر چند بسیاری از آنها به‌صورت تولید آواهای خاص، یکسان و مکرّر ظاهر می‌شوند، با این حال همه‌ی آنها در مقایسه با زبان انسان بسیار ساده است. یعنی، در هیچ یک از نظامهای ارتباطی جانداران همانند زبان انسان ویژگی امکان تولید صورتهای آوایی بی‌شمار برای بیان مفاهیم گسترده و گوناگون وجود ندارد. نظامهای ارتباطی جانداران دیگر به دلیل محدودیتی که در تعداد آواها و امکان پیوند متفاوت آنها وجود دارد، فاقد ویژگی زایایی، یعنی تولید صورتهای بی‌شمار است (الیوت، ۱۹۸۱، صص ۳۱-۲۳ و ۱۱-۷).

چنان که پیش‌تر گفته شد، زبان انسان علاوه برآن که برای اشاره به پدیده‌های گوناگون واژه‌های بسیاری را داراست، امکان تولید جمله‌های بی‌شمار را نیز دارد. به علاوه، به سادگی مشاهده می‌شود که همه‌ی اعضای هر گونه‌ی خاص از جانوران در همه‌ی نقاط جهان، صدای یکسانی تولید

می‌کنند؛ مثلاً همه‌ی سگها عوعو می‌کنند، همه‌ی مرغهای خانگی قدقد می‌کنند و جز اینها. چنین رفتاری که میان همه‌ی اعضای یک گونه‌ی خاص از جانوران به این صورت جهانی است، نمی‌تواند از شرایط محیطی ویژه ناشی شده باشد. به بیان دیگر، تولید آواهای خاص در اعضای هر گونه از جانوران ماهیتی غریزی دارد. از این رو، مشاهده می‌شود که جانوران چه صدای همنوعان خود را شنیده باشند، چه نشنیده باشند، کم و بیش صدای خاص گونه‌ی خود را تولید می‌کنند.

از طرف دیگر، آزمایشهای متعدّد پژوهشگران نشان داده است که هیچ یک از جانداران دیگر قادر به فراگیری زبان انسان نیست. از جمله، طوطی‌ها می‌توانند چند واژه یا جمله را بدون درک معنی آن تقلید کنند ولی هرگز نمی‌توانند زبان را به‌طور زایا به‌کار ببرند (لنه برگ، ۱۹۶۷، صص ۱۶-۱۰؛ همچنین الیوت، ۱۹۸۱، ص ۴). تنها شمپانزه از راه آموزش و کوششهای بسیار زیاد ممکن است معنی تعداد محدودی از واژه‌ها و جمله‌های ساده و بسیار کوتاه را بفهمد ولی این جانور نیز از گفتن کلمه یا جمله ناتوان است (اچسون، ۱۹۷۶، صص ۵۰-۳۹). برعکس، کودک انسان به‌طور طبیعی و بدون هیچ‌گونه آموزش عمدی، تنها از راه شنیدن گفتار افراد محیط و ارتباط با آنان، در مدّت نسبتاً کوتاهی زبان را فرا می‌گیرد. کودکان عادی معمولاً در طول سه سال یعنی از یک سال و نیمی تا چهار سال و نیمی به‌طور قابل ملاحظه‌ای از لحاظ زبان‌آموزی رشد نشان می‌دهند.

بنابراین، فراگیری زبان در مقایسه با رشد دیگر تواناییهای ذهنی کودک، در زمان کوتاهی به انجام می‌رسد. اگر رشد شعور عادی یا تواناییهای شناختی کودک با فرآیند زبان‌آموزی مقایسه گردد، سرعت یادگیری زبان و مدت کوتاه آن به خوبی درک می‌شود. به علاوه، مشاهده نشان می‌دهد که آنچه کودک در دوران زبان‌آموزی فرا می‌گیرد، دانشی ناآگاه در باره‌ی صداها و ساخت آوایی، عناصر و ساختهای دستوری و نیز واژگان زبان است (اسمیث و میلر، ۱۹۷۳، ص ۱۵). تولید گفتار و نیز درک گفتار دیگران از جانب کودک نشان می‌دهد که او صداها، عناصر و صورتهای زبان را به‌خوبی به‌کار می‌برد، هر چند که به هیچ وجه نمی‌تواند توضیح دهد که طبیعت یا نقش آنها چیست.

بر پایه‌ی مشاهده‌ی کودکان زبان‌آموخته که در چند سال آغازی پس از تولّد زبان را فراگرفته‌اند و به آسانی هر چه بخواهند می‌توانند بگویند و به علاوه، گفتار دیگران را نیز درک کنند، این اصل به اثبات می‌رسد که فراگیری زبان به رشد تواناییهای ذهنی پیچیده یا به‌طور کلّی به هوش چندان وابسته نیست. همچنین، مشاهده‌ی افراد لال یا ناشنوا نیز اصل یاد شده را تأیید می‌کند؛ زیرا افراد لال فعّالیتهای ذهنی و شناختی را به خوبی به انجام می‌رسانند و حتّی بر پایه‌ی هوش خود می‌توانند خواندن و نوشتن را نیز فرا بگیرند. با این حال، آنان تنها به علّت نقص مغزی، عصبی یا شنیداری نمی‌توانند زبان را فرا بگیرند. گواه دیگر بر جدا بودن زبان و تواناییهای ذهنی پیچیده،

زبان‌آموزی کودکان کم هوش است؛ به این معنی که کودکان نسبتاً کم هوش نیز به همان راحتی، همانند کودکان باهوش می‌توانند زبان را فرا بگیرند (الیوت، ۱۹۸۱، ص ۴). در فراگیری و کاربرد زبان اوّل، میان کودکان کم هوش و باهوش تمایز آشکاری مشاهده نمی‌شود.

با این حال، تنها کودکانی که به عقب‌ماندگی یا ناتوانی ذهنی دچار هستند، معمولاً به میزان عقب‌ماندگی ذهنی از خود نابسامانی زبانی یا زبان‌پریشی نشان می‌دهند. مطالعه‌ی کودکانِ عقب‌مانده‌ی ذهنی نشان می‌دهد که برای فراگیری زبان، تنها بهره‌مندی از میزان حداقل بهره‌ی هوشی لازم است. کودکان عقب مانده‌ی ذهنی به میزان عقب‌ماندگی ذهنی خود، تنها درجات بسیار ابتدایی از زبان را کسب می‌کنند. با این حال، شایان توجّه است که میزان حداقل بهره‌ی هوشی لازم برای زبان‌آموزی نسبتاً پایین است؛ به‌طوری که کم هوشترین کودکان عادی نیز زبان را فرا می‌گیرند. تنها در مورد کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی که رقم بهره‌ی هوشی بسیار پایینی دارند، میان کندی پیشرفت زبان و کمبود میزان هوش می‌توان همبستگی ملاحظه کرد. یعنی، هرچه عقب‌ماندگی ذهنی یا هوشی بیشتر باشد، پیشرفت زبان آموزی کمتر است. بنابراین، تنها در مورد کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی، میان میزان هوش و فراگیری زبان می‌توان ارتباطی برقرار دانست (لنه‌برگ، ۱۹۶۷، صص ۳۱۱-۳۱۰). در مورد کودکان عادی، خواه کم‌هوش و خواه تیزهوش، به نظر می‌رسد که فراگیری و رشد زبان از هوش و تواناییهای شناختی و ذهنی جداست.

۳- فرضیه‌های زبان‌آموزی کودک

در طولِ چند دهه‌ی گذشته، در زمینه‌ی بررسیهای تجربی درباره‌ی زبان‌آموزی کودک، پیشرفتهای زیادی حاصل شده است. پژوهشگران روان‌شناسی زبان، موضوع زبان‌آموزی کودک را هم از لحاظ توجیه آن برحسب نظریه‌های یادگیری و هم از لحاظ بررسی مراحل رشد و جنبه‌های گوناگون آن مورد توجّه قرار داده‌اند. از این راه، هم فرضیه‌های متفاوتی که چگونگی فرآیند زبان‌آموزی را مورد بحث قرار می‌دهد و هم دستور زبان کودک، که چگونگی رشد جنبه‌های گوناگون زبان را نشان می‌دهد، ارائه شده است.

درباره‌ی چگونگی فرآیند زبان‌آموزی، فرضیه‌های متعدّدی ارائه شده که از میان آنها دست‌کم سه فرضیه بیشتر مورد توجّه پژوهشگران بوده و بهتر شناخته شده است. سه فرضیه‌ی مورد نظر «شناخت گرایی زبان»، «شرطی شدن رفتار زبانی» و «ذاتی بودن زبان» است.

الف ـ فرضیه‌ی شناخت‌گرایی زبان

پیاژه، روان شناس سوئیسی در اصل به روند رشد شناخت کودک توجّه داشت و از این رو به‌طور مستقیم به پدیده‌ی زبان‌آموزی علاقه‌مند نبود. پیاژه زبان کودک را منبعی برای بررسی چگونگی رشد شناخت او در نظر می‌گرفت و برهمین پایه، به بررسی زبان‌آموزی و رشد زبان‌کودک توجّه می‌کرد. برای توضیح پدیده‌ی زبان‌آموزی، او به لزوم فرض هیچ‌گونه توانایی خاص در کودک برای فراگیری و رشد زبان معتقد نبود، بلکه چنین می‌انگاشت که زبان‌آموزی از رشد شناختی کودک در برخورد با محیط خود ناشی می‌شود. از این رو، به عقیده‌ی پیاژه زبان‌آموزی به رشد شناخت وابسته است. به این معنی که کودک همراه با رشد شناختی از راه سازگار کردن خود با محیط، تنها پس از رسیدن به مرحله‌ی خاصی از رشد شناختی، به‌کارگیری زبان را نیز آغاز می‌کند و آن را به‌تدریج گسترش می‌دهد. بنابراین به‌طور متقارن، رسیدن به سطح مناسبی از رشد شناختی برای مهارت یافتن بر عناصر، ساختها و نیز معانی زبان الزامی است. به عقیده‌ی پیاژه، سیر پیشرفت و هماهنگی میان رشد شناختی و رشد زبان همچنان ادامه می‌یابد تا کودک در همه‌ی جنبه‌های زبان مهارت کافی کسب می‌کند.

بر پایه‌ی ملاحظات بالا، روشن است که پیاژه رشد زبان‌کودک را ناشی از رشد شناختی و اجتماعی او می‌دانست. از این رو، بیشتر بررسیهای او پیرامون تعیین رشد شناختی و اجتماعی کودک پیش از آغاز کردن تولید گفتار بود. به این ترتیب، پیاژه درباره‌ی مسائل مربوط به چگونگی رشد زبان‌کودک هیچ عقیده‌ای را ابراز نکرد. وی به ویژگیهای خاص زبان‌آموزی بی‌اعتنا بود و زبان را راهی برای ایجاد ارتباط میان کودک و محیط اجتماعی او در نظر می‌گرفت. با این حال، پیاژه هم نسبت به این فرض که زبان برای نشان دادن درک واقعی کودک از جهان اطراف او برای پژوهشگر منبع اطلاعاتی مناسبی است و هم نسبت به این که درباره‌ی دانش مربوط به جهان اطراف برای کودک منبع اطلاعات است، تردید داشت. در واقع، پیاژه اهمیت زبان را در رشد شناخت ناچیز می‌انگاشت و با وجود آن که زبان را بازتاب ناقصِ شناخت می‌دانست، چگونگی و ارتباط مراحل رشد زبان و ویژگیهای زبان‌آموزی را با رشد شناخت به صراحت مشخّص نکرد. به بیان دیگر، او طرح قرینه‌ای موجود میان ظاهر شدن ویژگیهای زبانی و ویژگیهای شناختی فرضی لازم برای آنها را نشان نمی‌دهد. به عقیده‌ی پیاژه، کودک سرانجام واقعیتها و نقشهای زبانی را که از راه آنها اندیشه‌ی خود را بیان می‌کند، فرا می‌گیرد، امّا طبیعت واقعیتها و نقشهای یاد شده را مشخّص نمی‌سازد (الیوت، ۱۹۸۱، صص ۵۰-۴۲).

ب ـ فرضیه‌ی شرطی شدن رفتار زبانی:

«اسکینر»، روان‌شناس معاصر امریکایی فرضیه‌ی «رفتار زبانی شرطی» را درباره‌ی زبان‌آموزی کودک در کتاب خود با عنوان رفتار زبانی (۱۹۵۷) ارائه کرد. نظریات او تا حدود دو دهه بر بررسی زبان‌آموزی کودک و نیز آموزش و یادگیری زبان دوم تأثیری قطعی برجای گذاشت. اسکینر در کتاب یاد شده ادعا کرد که بر پایه‌ی توضیح رفتارگرایی می‌توان همه‌ی جنبه‌های رفتار انسان از جمله فراگیری و کاربرد زبان را توضیح داد. او بر اساس مهمترین اصل روش‌شناختی نظریه‌ی رفتارگرایی مبنی بر این که آنچه بر پایه‌ی آن رفتار توضیح داده می‌شود باید قابل مشاهده باشد، در بررسی یادگیری و کاربرد زبان، فرض هرگونه ساختها و ویژگیهای ذهنی را به عنوان واقعیتهای مؤثّر در فرآیندهای یاد شده نامعتبر می‌انگاشت. همچنین، توجّه به درون‌نگری یعنی بیان فرآیندهای درونی به توسط شخص، یا شمّ زبانی یعنی قضاوت سخنگو در باره‌ی درستی یا نادرستی صورتهای زبانی یا روابط دستوری موجود در آنها را، به عنوان گواه در بررسی یادگیری و کاربرد زبان، نادرست می‌دانست. یادآوری می‌شود که نظریه‌ی رفتارگرایی تا کمی پس از نیمه‌ی سده‌ی بیستم نظریه‌ی حاکم بر روان‌شناسی در امریکا بوده است.

به عقیده‌ی اسکینر، توضیح هر رفتار قابل مشاهده را تنها برحسب شرایط محسوس موجود در محیط هر فرد یا تجربه‌ی پیشین او می‌توان ارائه کرد. یعنی، در فرآیند یادگیری، یادگیرنده هیچ گونه ویژگی ذاتی مؤثّر در بروز رفتار را در درون خود ندارد؛ بنابراین، فرق نمی‌کند که جاندار مورد بررسی موش،کبوتر یاکودک انسان باشد. جانداران یاد شده همانند هر جاندار دیگری تنها در بروز رفتارهای ویژه با یکدیگر متفاوتند؛ یعنی، مثلاً موش می‌دود، کبوتر نوک می‌زند و کودک انسان زبان فرا می‌گیرد. بر این پایه، تنها انگیزه، پاسخ، تقویت و سرانجام شرطی شدگی رفتار مؤثّر یا شکل‌پذیری و کسب عادت خاص، اساس فرآیندهایی را تشکیل می‌دهند که از راه آن جانداران چگونگی به انجام رساندن کنش یارفتاری را می‌آموزند. به این ترتیب، هرگونه رفتاری را تنها با در نظر گرفتن شرایط انگیزه‌ی بیرونی آن می‌توان توضیح داد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، اسکینر عقیده داشت که کودک براثر شرطی‌شدگی رفتار زبان می‌آموزد. روشن است که فرضیه‌ی او دو مفهوم اصلی را شامل می‌شود: رفتار مؤثّر و تقویت. اسکینر رفتارمؤثّر از جمله گفتاری راکه کودک از خود بروز می‌دهد، کنشی می‌داند که نتیجه‌ی خاصی را موجب می‌شود و آن نیز به نوبه‌ی خود رفتار را تقویت می‌کند. به عقیده‌ی او اگر نتیجه برای جاندار مطلوب باشد، احتمال تکرار رفتار زیاد می‌شود و به این ترتیب، کنش یا رفتار تقویت می‌گردد. برعکس، اگر نتیجه نامطلوب باشد، از احتمال تکرار رفتار کاسته می‌شود و در نتیجه، از بروز کنش

جلوگیری می‌گردد.

البتّه فرضیه‌ی اسکینر در باره‌ی توضیح زبان‌آموزی کودک بر اساس آزمایشهای او با موشها و کبوتران است. او ثابت کرد که در زمان کافی، جانوران مثلاً موشها و کبوتران را می‌توان چنان تربیت کرد که کارهای گوناگون و به ظاهر پیچیده‌ای را به انجام برسانند؛ تنها با این شرط که از دو اصل مهم پیروی شود: نخست آن که هر کار به چندین مرحله‌ی تدریجی تقسیم گردد؛ دوم آن که به جانور به‌طور منظّم پاداش داده شود. اسکینر عقیده دارد که انواع یادگیریهای گوناگون انسان از جمله زبان نیز به‌همین ترتیب به انجام می‌رسد (اچسون، ۱۹۷۶، صص ۱۷-۱۶). بنابراین، آنچه کودک فرا می‌گیرد، مجموعه‌ای از رفتارهای شرطی شده یا عادتهای زبانی است که به‌تدریج در طول چند سال کسب می‌شود.

به عقیده‌ی اسکینر، کودک به ترتیب یاد شده در بالا، بر پایه‌ی فرآیند شرطی شدگی رفتار مؤثّر زبانی که در نتیجه‌ی انگیزه‌ها و پاسخهای ناشی از محیط به‌ویژه پدر و مادر و نزدیکان برایش پیش می‌آید، زبان را فرا می‌گیرد. به این معنی که بر اثر تقویت و شرطی‌شدگی رفتار زبانی از راه پاداشهای مطلوبی که از محیط دریافت می‌کند، سرانجام عادتهای زبانی ویژه‌ی مربوط به محیط خود را کسب می‌کند. بنابراین، به عقیده‌ی اسکینر برای توضیح فرآیند زبان‌آموزی، لازم نیست هیچ گونه ویژگی ذاتی خاص و پیچیده‌ای برای کودک فرض شود. تنها کافی است که روابط منظّم موجود میان رویدادهای جهان بیرون و گفتار کودک که به‌طور مثبت تقویت می‌شود و در نتیجه، در دوره‌ی زمانی مناسب تکرار و استوار می‌گردد، نشان داده شود. به بیان دیگر، کودک انسان نیز همانند جانداران دیگر که رفتارهای گوناگون را یاد می‌گیرند، از راه شرطی‌شدگی مؤثّر رفتار زبانی، عادتهای زبانی ویژه‌ای را کسب می‌کند (اسکینر، ۱۹۵۷، ص ۱۹۵).

ملاحظاتی در باره‌ی برخی نارساییهای فرضیه‌ی شرطی شدن رفتارزبانی:

در فرضیه‌ی شرطی شدن رفتار زبانی، برخی نارساییهای آشکار را می‌توان ملاحظه کرد. یکی این که تقسیم‌بندی کار به چندین مرحله‌ی تدریجی و دادن پاداش مناسب پس از به انجام رسیدن هر مرحله، ممکن است در آزمایشگاه میسّر و هدایت‌شدنی باشد ولی چنین تقسیم بندی‌ای در محیط طبیعی زبان‌آموزی کودک به هیچ وجه روی نمی‌دهد. در دنیای طبیعی کودک، هیچ‌گاه قابل پیش‌بینی نیست که چه رویدادهایی تقویت‌کننده و چه رویدادهایی بازدارنده است. از همین رو، تاکنون به هیچ وجه مشخّص نشده که چه رویدادهایی برای یادگیری زبان در مورد کودک ویژگیهای یاد شده را دارد. معمولاً، مادران بدون توجّه به درست بودن گفته‌های کودکان خود به آنها پاداش می‌دهند یا

با گفته‌ی خشنودکننده‌ای آنها را تشویق می‌کنند، در حالی که کودکان سرانجام پس از پشت‌سرگذاشتن دوران زبان‌آموزی گفته‌هایی درست تولید می‌کنند. روشن است که بر پایه‌ی فرآیند پاداش و تقویت تضاد یاد شده در بالا را نمی‌توان توضیح داد؛ زیرا اگر به گونه‌ای که اسکینر عقیده دارد، پاداش موجب تقویت رفتار زبانی می‌شد، در آن صورت کودکان می‌باید همان صورتهای نادرست را که برای آنها از مادران پاداش دریافت می‌دارند، کسب کنند و سپس تولید نمایند.

نارسایی دیگرِ فرضیه‌ی شرطی شدنِ رفتار زبانی این واقعیت است که شناسایی انگیزه‌هایی که موجب می‌شود کودک سخنی را بگوید، همواره ممکن نیست. به علاوه، کسب این مهارت که چه گفتاری برای موقعیت خاصی مناسب است، کاری بس پیچیده و دشوار است و بی‌شک کودک هنوز توانایی تشخیص آن را ندارد. با این حال، مشاهدات نشان می‌دهد که معمولاً مردم در موقعیتهای کاملاً متفاوت گفتارهای مشابهی تولید می‌کنند (الیوت، ۱۹۸۱، ص ۳۰). از این رو، حتّی اگر همه‌ی شرایط لازم فراهم باشد، باز هم برای کودک ممکن نیست که گفته‌هایی را که می‌شنود به موقعیتهای خاص مربوط سازد تا از راه آن بتواند عادتهای زبانی مناسب را کسب کند.

همچنین، به نظر می‌رسد که از لحاظ نظری، اسکینر ارتباط دادن تولید گفتار خاص را به هنگام برخورد با پدیده یا رویداد معیّن امری ساده و بدیهی می‌انگارد و در ارتباط یاد شده هیچ مشکلی را تصور نمی‌کند؛ در حالی که در عمل، موضوع به هیچ وجه به این گونه ساده نیست. هیچ گاه نمی‌توان به سادگی گفتاری خاص را با پدیده یا رویدادی معیّن مرتبط دانست (اچسون، ۱۹۷۶، ص ۱۹). مشاهدات هر روزه نشان می‌دهد که افراد متفاوت به هنگام برخورد با پدیده یا رویداد واحد نسبت به یکدیگر گفتارهای متفاوتی تولید می‌کنند و حتّی برخی اصلاً چیزی نمی‌گویند. از این رو، نمی‌توان به آسانی تولید گفتار خاصی را در برخورد با پدیده و یا رویداد معیّن به‌طور قطعی مشخّص و پیش‌بینی کرد. بنابراین، حتّی اگر کودک در دوره‌ی زبان‌آموزی، یعنی سالهای دوم تا پنجم پس از تولّد از لحاظ شناختی رشد می‌داشت، فراگیری چگونگی ارتباط میان گفتارهای خاص و پدیده‌ها و رویدادهای معیّن هیچ گاه برایش ممکن نبود.

به علاوه، از لحاظ اصول روش‌شناسی نیز بر فرضیه‌ی رفتار زبانی شرطی ایرادهایی وارد است. از جمله تعبیر اسکینر به گونه‌ای که در بالا گفته شد، مبنی بر این‌که اگر نتیجه برای جاندار مطلوب باشد احتمال تکرار رفتار زیاد می‌شود و به این ترتیب، کنش تقویت می‌گردد و برعکس اگر نتیجه نامطلوب باشد از احتمال تکرار کاسته می‌شود و از کنش جلوگیری می‌گردد، از لحاظ اصول رفتارگرایی نادرست به نظر می‌رسد. شخص رفتارگرای واقعی نمی‌تواند نتیجه‌ای را برای جاندار به عنوان مطلوب یا نامطلوب توصیف کند؛ زیرا توصیف یاد شده یعنی مطلوب یا نامطلوب، به حالت

درونی جاندار مربوط می‌شود، در حالی که توجّه به حالت درونی برخلاف اصل رفتار قابل مشاهده می‌باشد که رفتارگرایی بر پایه‌ی آن استوار است. به بیان دیگر، روشن است که تعریف تقویت رفتار یا برعکس، جلوگیری از آن به ترتیب بر پایه‌ی افزایش یا کاهش بسامد رفتار در ارتباط با نتیجه‌ی حاصل از آن به عنوان مطلوب یا نامطلوب، بر پایه‌ی نوعی درون‌نگری قرار دارد که خود با اصل مهم تأکید بر رفتار قابل مشاهده در نظریه‌ی رفتارگرایی ناسازگار است (الیوت، ۱۹۸۱، صص ۳۰-۲۹).

در پایان این بحث لازم است به این نکته نیز توجّه شود که تقلید نیز از راه پیاپی آمدن انگیزه و پاداش و تکرار کنش یا رفتار صورت می‌پذیرد؛ بنابراین، به همان دلایلی که در بالا گفته شد، زبان‌آموزی کودک از راه تقلید نیز پذیرفتنی نیست. هر چند که مشاهده می‌شود که کودکان گفته‌های افراد بزرگسال محیط خود را به‌طور منظّم تقلید می‌کنند، با این حال تقلید به هیچ وجه به همه‌ی واقعیت زبان مربوط نمی‌شود. همواره دیده می‌شود که بسیاری از گفته‌های کودکان از زبان افراد بزرگسال محیط آنها انحراف دارد. به علاوه، این انحراف گفته‌های کودکان از زبان افراد بزرگسال گواهی استوار بر نااستواری هر فرضیه‌ای است که نقش یادگیری را تنها به رفتار تقلیدی تقلیل می‌دهد. موارد بی‌شماری از تعمیمهای نادرست، یعنی به کارگیری قاعده‌ای خاص بر موارد نامربوط به آن، در گفته‌های کودکان در همه‌ی جامعه‌های زبانی، از جمله در گفته‌های کودکان فارسی زبان از لحاظ کاربردهای صرفی یا نحوی مشاهده می‌شود که نشان می‌دهد کودکان در فراگیری ساختهای صرفی یا نحوی به هیچ وجه تنها از گفتار افراد محیط خود تقلید نمی‌کنند، مانند نمونه‌های: پزیدم، نویسیدم و خوشحالانه، در برابر صورتهای عادی، پختم، نوشتم و باخوشحالی، در گفتار سخنگویان فارسی زبان. اگر کودکان زبان را تنها از راه تقلید فرا می‌گرفتند، می‌باید صورتهایی را که تولید می‌کنند، همانند گفته‌های افراد محیط آنها می‌بود. بنابراین، نمی‌توان فرض کرد که نوآوریهایی از نوع نمونه‌های بالا از تقلید ناشی می‌شود، بلکه باید آنها را نشانه‌هایی از رفتار قاعده‌مند به شمار آورد؛ یعنی، با وجود این که کودکان همواره گفته‌های بسیار فراوان افراد محیط خود را می‌شنوند و به این ترتیب در معرض آن قرار می‌گیرند، با این حال در زبان‌آموزی راه خود را می‌پیمایند و هیچ گاه تنها آنچه را که می‌شنوند، تقلید نمی‌کنند (السن و دیگران، ۱۹۸۴، صص ۲۹-۲۸).

البتّه روشن است که تقلید در فراگیری صداها و صورتهای تلفّظی واژه‌ها بسیار مؤثّر است. یعنی کودکان تلفّظ واژه‌ها را از راه تقلید فرا می‌گیرند. همچنین، آنها بسیاری از بیانها را نخست بدون درک معنی آنها از راه تقلید می‌آموزند و به کار می‌برند، اما نقش تقلید تنها به یادگیری تلفّظ واژه‌ها و صورتهای زبانی محدود می‌شود؛ یعنی، در فراگیری ساختهای دستوری، تقلید، نقش چندانی ندارد.

پ ـ فرضیه‌ی ذاتی‌گیرایی زبان

نوام چامسکی در سال **۱۹۵۹** بر کتاب رفتار زبانی اسکینر نقدی اساسی نوشت. وی بر فرضیه‌ی «شرطی شدن رفتار زبانی» اسکینر در کتاب یاد شده دو ایراد عمده را مطرح کرد. نخست آن که آزمایش در مورد رفتار موشها در جعبه‌های آزمایشگاه یا تربیت ویژه‌ی کبوتران و یا جانوران دیگر برای به انجام رساندن رفتارهای خاص به هیچ روی در مورد زبان‌آموزی کودک معتبر نیست. به این معنی که این گونه آزمایشها و نتایج حاصل از آنها به زبان انسان مربوط نمی‌شود. زبان‌آموزی کودک به هیچ روی همانند رفتار شرطی شده‌ی موشها نیست؛ زیرا فرآیند یادگیری عناصر و ساختهای پیچیده‌ی زبان با پدیده‌ای ساده مانند رفتار موشها در جعبه‌های آزمایشگاه بسیار متفاوت است.

ایراد دوم آن که اسکینر اساساً طبیعت زبان را درست درک نکرده است. به این معنی که ساخت زبان پدیده‌ای ساده نیست که بر پایه‌ی آن سخنگویان در هر موقعیت، تعدادی واژه‌های خاص را به‌طور ساده به یکدیگر پیوند دهند، بلکه برعکس، تولید گفتار فعّالیتی منظّم، با طرح و قاعده‌مند است. به علاوه، گفتار به‌طور خاص به پدیده‌ها و رویدادهای بیرون مربوط نمی‌شود بلکه در تولید هر گفتار که سخنگویان در موقعیتی خاص تولید می‌کنند، عوامل گوناگون مؤثّر است؛ مثلاً، افراد گوناگون با دیدن دریا بر حسب تجربه‌ی خاصی که از آن دارند، ممکن است چیزهای متفاوتی بگویند؛ از جمله، «چقدر بزرگ است»، «چقدر خطرناک است»، «چقدر شگفت‌انگیز است» و مانند اینها، یا اصلاً چیزی نگویند. سخنگویان هر زبان آن‌قدر به عناصر و ساختهای زبان خود عادت کرده‌اند که گفتار به نظرشان چیزی عادی و ساده جلوه می‌کند؛ در حالی که بسیاری از واقعیتهای ساختی و نیز کاربردی گفتار تاکنون به‌طور کامل توضیح داده نشده است. از جمله‌ی ویژگیهای زبان که لازم است توضیح داده شود این واقعیت است که حتّی در موقعیتهای واحد، ممکن است گفتارهای بسیار گوناگونی به کار رود. چامسکی واقعیت یاد شده را به این گونه توضیح می‌دهد که کاربرد عادی زبان فعّالیتی زایاست. به بیان دیگر هر فرد عادی قادر است هر شماری از جمله‌ها را که بخواهد تولید کند و روشن است که تقریباً همه‌ی جمله‌هایی را که تولید می‌کند، تازه است؛ به این معنی که قبلاً آنها را نشنیده است. چامسکی ویژگی یاد شده، یعنی امکان تولید گفته‌های بسیار گوناگون یا بالقوّه‌ی بی‌شمار را زایایی یا خلاقیت زبان می‌نامد. وی توضیح می‌دهد که مجموعه‌ی بالقوه بی‌شمار جمله‌های هر زبان نظام زیرین خاصی دارد که از تعداد محدودی قاعده‌ی زایا و نیز عناصر دستوری و واژگان تشکیل شده است. در واقع، تولید جمله‌های بی‌شمار زبان از راه قاعده‌های دستوری زایا ممکن می‌گردد.

به علاوه، چامسکی بر این واقعیت تأکید می‌کند که گفته‌هایی که سخنگویان در موقعیتهای

گوناگون تولید می‌کنند، هرگز به گونه‌ای که اسکینر فرض می‌کند، مستقیماً تحت تأثیر رویدادها و پدیده‌های بیرونی یا وابسته به آنها نیست. در واقع، زبان در اصل از محیطی که در آن به کار می‌رود، آزاد است. ویژگی یاد شده خود مفهوم دیگری از زایایی زبان است که چامسکی از آن به عنوان استقلال زبان از جهان بیرون یاد می‌کند. دو جنبه‌ی مهم زایایی زبان، یعنی تولید جمله‌های بی‌شمار زبان و نیز جدایی زبان از ارتباط مستقیم با رویدادها و پدیده‌های محیط دو عامل اساسی و مهمی است که چنان که پیش‌تر گفته شد، زبان انسان را از نظامهای ارتباطی شناخته شده‌ی جانوران متمایز می‌سازد. برپایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که تولید گفتار تنها به دنبال هم آوردن شرطی شده‌ی واژه‌ها نیست که از راه عادتهای معیّن فراگرفته شود، بلکه برعکس، انسان برای سخن گفتن قاعده‌های دستوری و نیز واژگانی را فرا می‌گیرد که به او امکان می‌دهند تا جمله‌های بی‌شماری بسازد، هرچند که الزاماً از قاعده‌های یاد شده آگاهی صریح ندارد.

چامسکی این فرض اساسی را مطرح می‌کند که کودک انسان که زبان محیط خود را می‌آموزد، تنها انباشته‌ای از گفته‌های پراکنده را یاد نمی‌گیرد، بلکه مجموعه‌ای از قاعده‌ها یا اصول زیرین را برای تولید ساختهای گوناگون گفتار کسب می‌کند. او این نظام ذهنی قاعده‌ها را «توانش دستوری» می‌نامد (چامسکی، ۱۹۷۲، ص ۲۰). در واقع، همین قاعده‌ها فرد سخنگو را قادر می‌سازد تا شمار نامحدودی گفته‌های تازه تولید کند، نه این که تنها گفته‌های کهنه را از راه شرطی‌شدن رفتار زبانی تکرار نماید (اچسون، ۱۹۷۶، ص ۱۰۱). چامسکی توضیح می‌دهد که گفته‌هایی که کودک در محیط خود می‌شنود و در نتیجه، ذهن او در معرض آنها قرار می‌گیرد، اغلب کم و بیش به‌صورت ناقص و از لحاظ دستوری تا حدودی انحرافی و نادرست یعنی همراه با اشتباهها و لغزشهای زبانی است و از همین رو، به نظر می‌رسد برای یادگیری زبان ناکافی است. با این حال، کودک همه‌ی قاعده‌های زبان را به خوبی و آسانی فرا می‌گیرد. بنابراین، هرچند که ممکن است توانایی و سرعت یادگیری در کودکان یکسان نباشد، با این حال، روشن است که همه‌ی کودکان عادی زبان را فرا می‌گیرند و نظامی جمله‌ساز در ذهن خود جایگزین می‌کنند.

به عقیده‌ی چامسکی، کودک به‌طور طبیعی از راه شنیدن زبان محیط در ذهن خود دستور زبانی بنا می‌کند، به همان گونه که زبان‌شناس، البتّه به‌طور عمدی و آگاهانه، برای مشخّص کردن دستور زبانی خاص تلاش می‌کند. کودک به‌طور طبیعی و ناخودآگاه نظمهای موجود در گفته‌های مربوط به زبان محیط را جستجو می‌کند. در واقع، به نظر می‌رسد که کودک قاعده‌هایی را که در زیربنای صورتهای گفتاری محیط وجود دارد حدس می‌زند. بر این پایه، چامسکی این فرض را مطرح می‌کند که کودک انسان از راه وراثت زیستی طرحی ذاتی در ذهن خود دارد. به این معنی که

کودک با ذهنی متولّد می‌شود که به مجموعه‌ای از ویژگیهای همگانی زبان مجهّز است. در ساخت ذهنی کودک ویژگیهای یاد شده از پیش تکوین می‌یابد و کودک با آن به دنیا می‌آید. کودک با دارا بودن چنین ذهنی با داده‌های زبانی محیط خود برخورد می‌کند. با فرض یاد شده، به نظر می‌رسد که مسأله‌ی اصلی و طبیعی کودک این است که تعیین کند زبان محیطی که در آن قرار می‌گیرد کدام یک از زبانهای انسانی موجود است و این زبان دارای کدام عناصر و ساختهای دستوری ویژه است. بر پایه‌ی فرض مذکور، ویژگی زایایی زبان و نیز این واقعیت که کودکان به‌طور یکنواخت در مدت نسبتاً کوتاهی در همه‌ی نقاط جهان زبان محیط خود را فرا می‌گیرند، به‌طور طبیعی توجیه‌پذیر می‌شود. به عقیده‌ی چامسکی، توضیح زبان‌آموزی کودک به جز آن که بر پایه‌ی فرض یاد شده تصوّر شود، ناممکن است. به‌علاوه، اگر جانداران دیگر نیز می‌توانستند زبان بیاموزند، در آن صورت افراد انسان چیز ویژه‌ای فرانمی‌گرفتند، بلکه دست کم از لحاظ زبان‌آموزی با جانداران دیگر یکسان می‌بودند. امّا برعکس، چون مشاهده می‌کنیم که جانوران همانند انسان نمی‌توانند زبان فرا بگیرند و صحبت کنند، این فرض که زبان ذاتی ذهن انسان است، تأیید می‌شود (اچسون، ۱۹۷٦، صص ۳۴-۳۱).

یادآوری این نکته لازم است که در حال حاضر دانش انسان آن چنان گسترش نیافته است که به‌طور دقیق و قطعی بتوان تعیین کرد که عناصر اوّلیه‌ای که مجموعه‌ی ویژگیهای همگانی زبان را در ذهن کودک تشکیل می‌دهد، چگونه واقعیتهایی هستند. یعنی، ویژگیهای ذاتی ذهن کودک که بر پایه‌ی آن زبان را فرامی‌گیرد کدامند و همچنین، طرح ذاتی ذهن کودک که به همراه پیشرفت زبان‌آموزی به‌تدریج صریح و آشکار می‌شود، چه ویژگیهایی دارد. در واقع، ما هنوز از آن مرحله که برای ساختن و پرداختن فرضیه‌ای درباره‌ی طرح ذاتی ذهن انسان تلاش کنیم و آن را ارائه نماییم، به‌گونه‌ای که آن فرضیه به‌طور کامل، صریح و دقیق سرعت و همسانی یادگیری زبان را که در کودکان همه‌ی نقاط جهان مشاهده می‌شود، توضیح دهد، بسیار دور هستیم.

با این حال، فرض یاد شده مبنی بر این که برخی ویژگیهای ذاتی برای فراگیری زبان از پیش در ذهن کودک وجود دارد و به اندازه‌ی کافی غنی و دقیق است، به‌گونه‌ای که او را قادر می‌سازد که توصیفهای ساختی مناسب را برای داده‌های زبانی که در معرض آنها قرار می‌گیرد، تعیین کند، فرضی جدّی و جالب است (چامسکی، ۱۹٦۵، صص ۲۸-۲۷). همچنین، هرچند گفته شود که فرض یاد شده در باره‌ی توانایی ذاتی انسان بسیار سنگین است، با این حال به این معنی نیست که فرضی نادرست است.

پرسش و تمرین

۱ - نتایج و یافته‌های بررسیهای زبان‌آموزی در چه زمینه‌هایی به کار می‌رود؟ توضیح دهید.

۲ - چرا نظام ارتباطی جانوران را می‌توان غریزی دانست؟

۳ - کودک در دوران زبان‌آموزی چه چیزهایی را فرا می‌گیرد؟

۴ - آیا فراگیری زبان اوّل (یا مادری) در مورد کودکان کم هوش در مقایسه با کودکان باهوش متفاوت است؟ توضیح دهید.

۵ - زبان کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی چگونه است؟

۶ - بر پایه‌ی فرضیه‌ی شناخت‌گرایی، کودک چگونه زبان را فرا می‌گیرد؟

۷ - چرا پیاژه معتقد است که زبان کودک میزان واقعی رشد شناخت او را نشان نمی‌دهد؟ توضیح دهید.

۸ - برپایه‌ی فرضیه‌ی شرطی شدن رفتار زبانی، کودک چگونه زبان را فرا می‌گیرد؟

۹ - برپایه‌ی فرضیه‌ی ذاتی بودن زبان، کودک چگونه زبان را فرا می‌گیرد؟

۱۰ - برپایه‌ی فرضیه‌ی رفتارگرایی، در ارتباط با زبان، ذهن کودک به هنگام تولّد چگونه در نظر گرفته می‌شود؟

۱۱ - برپایه‌ی فرضیه‌ی ذاتی بودن زبان، در ارتباط با زبان، ذهن کودک به هنگام تولّد چگونه در نظر گرفته می‌شود؟

۱۲ - آیا بر هر یک از سه فرضیه‌ی زبان آموزی بر پایه‌ی شناخت گرایی، شرطی شدن رفتار زبانی و ذاتی بودن زبان می‌توان ایرادهایی را مشخّص کرد؟ در صورتی که ایرادهایی مشاهده می‌شود، آنها را ذکر کنید.

فصل هفتم

فراگیری مهارتهای زبان

۱- پدیده‌ی عادی گفتن و شنیدن

چنان که پیش‌تر گفته شد، کودک در حدود سن چهارسال ونیمی واژگان محدود محیط خود و نیز ساختهای اصلی زبان را به‌طور طبیعی فرا می‌گیرد و آنها را به‌طور عادی و ناخودآگاه در تولید و نیز شنیدن و درک گفتار به کار می‌برد (فصل ششم، زبان آموزی ورشدگفتار کودک). روشن است که تولید گفتار و نیز شنیدن و درک آن، دو نمود طبیعی و آشکار زبان هستند؛ بنابراین، چنان که به سادگی نیز مشاهده می‌شود، کودک فارسی‌زبان همانند همه‌ی کودکان در همه‌ی نقاط جهان تقریباً تا سن یاد شده، کارکردهای طبیعی و عادی گفتن و شنیدن به زبان فارسی را کسب می‌کند. یعنی، به آسانی و به‌طور طبیعی می‌تواند نیازها و احساسات طبیعی و نیز پدیده‌ها و چیزهای مورد توجّه خود را به‌صورت گفتار بیان کند و به دیگران بگوید و از این راه از آنان چیزی بخواهد، خبری بدهد یا پرسشی بکند. همچنین، کودک در سن یاد شده تقریباً به همان میزان توانایی تولید گفتار، گفته‌های عادی دیگران را می‌شنود و معنی آنها را درک می‌کند. از این رو، پدیده‌ی آشکار و مستمر به‌اصطلاح «گفتن» و «گوش دادن» به شکل ساده و عادی آن بازتاب طبیعی فراگیری زبان است. براین پایه، چنان که پیش‌تر گفته شد، همه‌ی کودکان عادی تا حدود سن چهارسال و نیمی هسته‌ی اصلی و واژگان محدود مورد نیاز خود را به‌طور طبیعی از محیط فرا می‌گیرند.

با این حال، به کارگیری زبان در موقعیتهای اجتماعی گوناگون و ارتباطهای زبانی متفاوت تنها به فعّالیتهای ساده و عادی ارتباط گفتاری که کودکان برای بیان نیازها و احساسات اوّلیه یا شنیدن

و درک گفتار ساده از خود نشان می‌دهند، محدود نمی‌شود. بلکه برعکس، به کارگیری زبان در موقعیتها و کاربردهای گوناگون اجتماعی آن پیچیدگیهای بسیار متنوّعی را شامل می‌شود؛ به‌طوری که یادگیری آنها الزاماً به آموزش، تمرین و فراگیری آگاهانه نیاز دارد و این به آن معنی است که پس از گذر از دوره‌ی زبان‌آموزی یعنی رسیدن به سن پنج سالگی و ورود به دوره‌ی آمادگی یا دبستان، به کارگیری زبان دیگر تنها به همان صورتهای ساده و عادی گفتار که کودک به‌طور طبیعی فراگرفته محدود نمی‌شود، بلکه ساختهای متفاوت و پیچیده، واژگان گسترده و نیز سبکهای گفتاری و نوشتاری را شامل می‌گردد که آشنایی و مهارت در به کارگیری آنها تنها از راه آموزش و فراگیری آگاهانه ممکن می‌شود.

کودک به عنوان یک فرد عادی، بهویژه از هنگام رفتن به دبستان، نیاز به ارتباط زبانی و اجتماعی بیشتر و گسترده‌تر با همسالان، افراد خانواده و نیز دیگران را به خوبی احساس می‌کند. همین احساس نیاز به ارتباط زبانی بیشتر و گسترده‌تر، موجب می‌شود که وی برای به کارگیری زبان به‌طور مؤثّرتر، ناآگاهانه و آگاهانه تلاش کند. در واقع، نقش مهم مادر و پدر و نیز معلّمان دبستان در راهنمایی و کمک به کودکان در پیشبرد مهارتهای زبانی و به کارگیری زبان به‌طور مؤثّر و گسترش آن، بسیار قطعی است.

۲ - سوادآموزی

بنا به تعریف، به فراگیری و گسترش ویژگیهای گفتار درست و روان و به کارگیری متناسب آن در موقعیتهای گوناگون اجتماعی، فرهنگی، عاطفی به همراه یادگیری نوشتن و خواندن و نیز سبکهای متفاوت نوشتاری و کسب مهارت برآنها که بر پایه‌ی توانایی آغازی و طبیعی گفتار در کودکی و گسترش آن و نیز از راه آموزش و یادگیری عمدی حاصل می‌گردد، **سوادآموزی گفته می‌شود**. این تعریف از تعریف متداول سوادآموزی که تنها به فراگیری خواندن و نوشتن محدود می‌شود، گسترده‌تر است (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، ص ۱). به نظر می‌رسد که تعریف سوادآموزی به شکل بالا واقعیت و طبیعت آن را بهتر نشان می‌دهد. برپایه‌ی تعریف یاد شده، گسترش سوادآموزی و مهارتهای زبانی و ارتباط آنها با یکدیگر را بهتر می‌توان توضیح داد. بنابراین، در این جا سوادآموزی به عنوان گسترش و ادامه‌ی گفتار طبیعی و عادی فراگرفته‌ی کودک از راه آموزش عمدی و تمرین و توانایی به کارگیری درست و روان مهارتهای آن در موقعیتهای گوناگون اجتماعی و فرهنگی در نظر گرفته می‌شود. سوادآموزی معمولاً از سن پنج یا شش سالگی آغاز می‌گردد و تواناییهای اوّلیه‌ی آن تا حدود سن هشت سالگی فراگرفته می‌شود. با این حال، گسترش و یادگیری

مهارتهای پیچیده‌ی آن همچنان تا سنین بزرگسالی ادامه می‌یابد.

چنان که پیش‌تر نیز گفته شد، گفتار و نوشتار و نیز گسترش مهارتهای آنها با یکدیگر به‌طور بسیار نزدیک و درونی ارتباط دارند؛ هر چند که در همین حال، هریک به عنوان سبک عمده‌ی ارتباطی متمایز، ویژگیهای خاص و مهمّی را داراست. از همین رو، به سبب ارتباط بسیار نزدیک و به هم بافته‌ی گفتار و نوشتار و نیز سبکهای گوناگون آنها، از جهات بسیاری یادگیری آنها نیز به‌یکدیگر مرتبط است. به این معنی که فراگیری مهارتهای گفتاری به‌طور درست، روان و متناسب، بر پیشرفت یادگیری نوشتن و خواندن و نیز سبکهای گوناگون آنها بسیار مؤثّر است.

برای درک بهتر ارتباط نزدیک موجود میان گفتار و نوشتار، دست‌کم دو دلیل عمده می‌توان ارائه کرد. نخست آن که میان دو نظام گفتار و نوشتار پیوندهای آشکاری وجود دارد. به این معنی که نوشتار در اصل بازتاب و نمایش گفتار به‌صورت نشانه‌های خطی است، هرچند که در مراحل پیشرفته، نوشتار نسبت به گفتار ساختهای استوارتر و پیچیده‌تری را نشان می‌دهد. روشن است که به‌طور طبیعی گفتار بر نوشتار مقدّم است؛ زیرا چنان که پیش‌تر گفته شد، گفتار به‌طور طبیعی در سالهای نخستین زندگی کودک ظاهر می‌گردد و سپس نوشتار به‌طور عمدی و معمولاً از راه آموزش رسمی فراگرفته می‌شود. در هر دو مورد، یعنی گفتار و نوشتار، لازم است سخنگو از پیش واژگان و نیز ساخت زبان را به خوبی فراگرفته باشد تا بتواند دو مهارت یاد شده را به‌کار ببرد. در غیر این صورت، برقراری ارتباط زبانی موفق میان سخنگویان ممکن نمی‌شود. بنابر ملاحظات یاد شده، فراگیری و گسترش نوشتار بر پایه‌ی گفتار قرار دارد. البتّه، پس از فراگیری نوشتن و مهارتهای آن، نوشتار به نوبه‌ی خود به‌طور متقابل بر توانایی گفتار مؤثّر است؛ زیرا ساختها و نیز نقشهای فراگرفته در مهارت نوشتار برای صحبت‌کردن نیز به‌کار می‌رود.

دلیل دوم آن که بسیاری از فرآیندهای مربوط به فراگیری گفتار و نوشتار مشابه یکدیگرند. چنان که پیش‌تر نیز گفته شد، توانایی گفتار عادی به‌طور طبیعی فراگرفته می‌شود و سپس، یادگیری نوشتن و خواندن معمولاً به‌طور رسمی در مدرسه به انجام می‌رسد. با این حال، یادآوری این نکته لازم است که تسلّط بر مهارت گفتار و به‌کارگیری متناسب آن در موقعیتهای اجتماعی متفاوت، همانند یادگیری نوشتن به آموزش عمدی و کمک معلم و نیز پدر و مادر نیاز دارد. یعنی، به همراه نوشتار، مهارتهای گفتاری نیز آموزش داده می‌شود؛ هرچند که کودک از پیش به‌طور طبیعی مراحل نخستین گفتار را فراگرفته است. به‌کارگیری گفتار متناسب در موقعیتهای اجتماعی گوناگون به مهارت پیچیده و گسترده‌ای نیاز دارد؛ بنابراین، کمک و آموزش معلّمان و نیز

پـدر و مـادر برای گسترش مهارت گفتار و نیز فراگیری و گسترش مهارت نـوشتار الزامـی است (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۴-۱). سخن گفتن به‌طور متناسب، در خانه با افراد خـانواده، بـا دوستان و آشنایان در محل کار، با اشخاص در موقعیتهای اجتماعی گوناگون و نیز به هنگام لزوم صحبت کردن در مقابل مخاطبان جمعی و نیز ارائه‌ی سخنرانی به هیچ وجه به‌طور کامل و دقیق بدون آموزش و یادگیری عمدی ممکن نیست. همچنین، نوشتن یادداشت عادی، نامه‌های خـانوادگـی و دوستانه، گـزارشـهای گـوناگـون، درخـواسـتها، نـامه‌های اداری، مـقاله و هـمچنین صـورتهای نوشتاری پیچیده‌تر و گسترده‌تر گوناگون، تنها از راه آموزش رسمی و تمرین و تکرار میسّر می‌شود. بنابراین، سوادآموزی، هم مهارتهای پیچیده‌ی گفتاری و هم مهارتهای نوشتاری گوناگون را شامل می‌گردد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، با فراگیری سواد فرد قادر می‌شود با دیگران به‌طور مفید و مؤثّر صحبت کند و همچنین آنچه را بخواهد به راحتی بنویسد و بخواند. در واقع، با به کارگیری ارتباط زبانی مناسب در هر موقعیت، نیازهای اجتماعی فرد بهتر برآورده می‌شود. همچنین، از ایـن راه، ارتباطها و در نتیجه پیوندهای اجتماعی فرد با دیگران استوار می‌گردد و به‌طور مناسب در جامعه‌ی پیچیده و گسترده‌ی کنونی، پویایی اجتماعی وی برقرار باقی می‌ماند. یادآوری این نکته لازم است که تعریف سوادآموزی به‌طور گسترده‌تر، آموزش و فراگیری ادبیات و برخـی آگـاهیهای عـمومی اجتماعی، تاریخی، جغرافیایی و نظایر اینها را نیز شامل می‌شود. با این حال، به جز آن که مرحله‌ی نخست سوادآموزی، یعنی فراگیری مهارتهای گفتار و نیز نوشتن و خواندن و تسلّط بر آنها به‌طور متناسب به انجام رسیده باشد، کسب آگاهیها و دانش مؤثّر و کارآمد در زمینه‌های یاد شده ممکن نخواهد بود.

برای آموزش مهارتهای گفتار و نوشتار، علاوه بر تأکید بر ارتباط بسیار نزدیک آنـها بـا یکدیگر، لازم است تفاوتهای موجود میان گفتار و نوشتار نیز مورد توجّه قرار گیرد.

۳- تفاوتهای میان گفتار ونوشتار

هر چند ارتباط نزدیک و آشکار میان گفتار و نوشتار همواره باید مورد توجّه قرار گیرد، با این حال درک این واقعیت نیز لازم است که میان دوگونه‌ی یاد شده‌ی زبان تفاوتهایی هم وجود دارد. بنابراین، در آموزش و نیز بررسی مراحل رشد سواد شباهتها و نیز تفاوتهای آن دو باید مورد توجّه قرار گیرد.

در واقع، تفاوتها به‌صورتها، نقشها و شیوه‌ی بیان آنها مربوط می‌شود. از لحاظ جـوهری،

روشن است که گفتار در زمان ظاهر می‌شود وبی درنگ از میان می‌رود. بنابراین، تنها در همان زمان که گفتار تولید می‌شود، شنونده‌ای می‌تواند آن را بشنود؛ یعنی، گفتار زمانی، آنی، ناپایدار و شنیداری است. برعکس، نوشتار پایدار است؛ زیرا به‌صورت نشانه‌های ثابت دیداری بر روی صفحه ظاهر می‌شود. بنابراین، در هر زمانی خواننده می‌تواند آن را ببیند و بخواند. یعنی، نوشتار پایدار، مکانی و دیداری است.

به علاوه، زبان گفتار بیشتر موقعیتی و اجتماعی است. یعنی، گفتار در موقعیتی خاص تولید می‌شود و اغلب کوشش گوینده بر این است که مخاطب را نیز به گفتار وادار کند؛ یعنی، پاسخ دهد و یا چیزی بگوید. در واقع، همه‌ی جمله‌های پرسشی و نیز جمله‌های اقرارگیری یعنی جمله‌های اخباری با پایانه‌ی پرسشی برای گرفتن پاسخ یا تأیید است. گفتار نسبت به نوشتار سریعتر تولید می‌شود (هرچند که امروزه واژه‌پردازها نسبت به نوشتن با دست سرعت بیشتری دارند). به علاوه، نوشتار ثابت، و پایدار است؛ زیرا برای نوشتن، حروف یعنی نشانه‌های خطی ثابت، به کار می‌رود. طبیعت نوشتار کند و عمدی است. یعنی، هم ضمن نوشتن و هم بعد، آن را می‌توان ویراستاری کرد. نوشتار فعّالیتی تنها یا فردی است ؛ یعنی، هر فرد تنها می‌نویسد و به‌طور رویارو و مستقیم طرف مقابلی ندارد.

از لحاظ نقش کاربردی نیز گفتار و نوشتار نسبت به هم تفاوتهایی را نشان می‌دهند. از جمله، گفتار در صحبت رویارو به کار می‌رود و معمولاً ویژگیهای واژگانی و دستوری خاص سبک محاوره‌ای را داراست. برعکس، نوشتار برای رساندن مفاهیم، اخبار، دستورها، درخواستها و جز اینها به افراد گوناگون و دور از موقعیت ومکان نویسنده به کار می‌رود. بنابراین، معمولاً نویسنده با خواننده و یا خوانندگان به‌طور مستقیم رویارو نیست. نوشتار نیز برخی ویژگیهای واژگانی و دستوری خاص خود را داراست که باید مشخّص شود و تنها در نوشتار به کار رود، مثلاً صورت «تشکر کردن» در گفتار و نوشتار با یکدیگر کم و بیش متفاوت است. معمولاً، در نوشتار سبک رسمی و ساخت دستوری درست به کار می‌رود، در حالی که در گفتار ممکن است صورت کمتر رسمی یا عادی و محاوره‌ای ظاهر شود. به علاوه، هر موقعیت اجتماعی خاص به‌طور متناسب کاربرد گفتار یا نوشتار و نیز شکل خاص هریک را تعیین می‌کند. در برخی موقعیتها، نوشتار و در برخی موقعیتها گفتار باید به کار رود. در واقع، تفاوت موقعیتی و سبک و صورت مناسب نوشتار یا گفتار به قراردادهای اجتماعی وابسته است. به این معنی که قراردادهای اجتماعی و انتظارات موقعیتی به کارگیری نوشتار یا گفتار و نیز صورت و ساخت آن را تعیین می‌کند. به‌صورتهای گوناگون نوشتاری و گفتاری در زیر توجّه کنید:

الف ـ نوشتار

از لطف جناب عالی تشکر می‌کنم.
از لطف سرکار ممنون هستم.
از مرحمت جناب عالی ممنونم.
از لطف جناب عالی متشکرم.
از جناب عالی تشکر می‌کنم.
از جناب عالی ممنونم.
از شما متشکرم.
با تشکر ... .

ب ـ گفتار

از لطف جناب عالی تشکّر می‌کنم.
از لطف سرکار تشکّر می‌کنم.
از جناب عالی ممنونم.
از شما متشکّرم.
از شما ممنونم.
ازت ممنونم.
ممنون.
متشکّر ... .

چنان‌که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، برخی صورتها و ساختها در نوشتار و گفتار هر دو به کار می‌رود، در حالی که برخی دیگر تنها در نوشتار یا گفتار ظاهر می‌شود. به علاوه، گاهی در گفتار تنها یک واژه برای بیان مفهوم یک جمله به کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

ممنون.	کی؟
متشکر.	چی؟
بلی.	کجا؟
نه.	

به هنگام صحبت کردن، ممکن است برخی ساختهای دستوری به کار رود که در نوشتار نادرست محسوب شود. به‌ویژه، گفتار عادی بسیار گوناگون و متغیّر است و اغلب نسبت به گفتار

رسمی و نوشتار، از لحاظ ساختی و نیز آوایی انحرافهایی را نشان می‌دهد، مانند نمونه‌های زیر:

این کتاب را خواندم من.

نشد برم بازار.

در نوشتار، همه‌ی جمله‌ها ارزش و نیروی عاطفی کم و بیش یکسانی دارند؛ زیرا طرحهای نوایی یا آهنگین در آنها وجود ندارد. همچنین، ویژگیهای غیرزبانی با آن همراه نیست. برعکس، به‌همراه گفتار طرحهای آهنگین متفاوت و مکث و نیز ویژگیهای غیر زبانی از قبیل حرکت دستها، سر و صورت وجود دارد که به معنی گفتار می‌افزاید. برای نویسنده، به هنگام نوشتن به جز برخی نشانه گذاریها از جمله نشانه‌های تعجّب، پرسش و اخباری و نیز خط کشیدن زیر برخی بخشهای نوشته، به کارگیری شکل خاص حروف از قبیل حروف ایرانیک یا درشت و ریز امکان دیگری وجود ندارد. با این حال، هیچ یک از نشانه گذاریهای یادشده همانند آهنگ، مکث و حرکتهای بدنی، که گوینده به کار می‌برد، نیست.

تفاوت عمده‌ی دیگر میان گفتار و نوشتار وجود لهجه‌ها، سبکهای اجتماعی، سخنرانی و سبکهای عادی و عامیانه در گفتار است، در حالی که در نوشتار در اصل یک صورت واحد به کار می‌رود. درواقع، صورت رسمی نوشتار ثابت است. از همین رو، نوشتار امتیاز و نفوذ خاصی دارد. یعنی، نوشتار برای تدوین افکار، دانشها و آگاهیها و نیز انباشتن و ارائه‌ی آنها به صورتهای گوناگون کتاب، مقاله، گزارش، روزنامه، مجلّه و جز اینها به کار می‌رود. همه‌ی سخنگویان نیز همه‌ی کتابها و نوشته‌های زبان خود را می‌توانند بخوانند و از این راه به دانش و آگاهیهای خود بیفزایند. از این رو، روشن است که در مقایسه با گفتار، نوشتار با داشتن صورت واحد و ثابت، مخاطبان بالقوّه‌ی بسیار بیشتری دارد.

به علاوه، در برخی موقعیتها تنها نوشتار نقش کاربردی مؤثّر دارد؛ به‌طوری که گفتار به‌هیچ وجه به جای آن نمی‌تواند به کار رود. از جمله، مشتریان بانکها برای دریافت و پرداخت پول، پزشکان برای نسخه‌دادن، مسؤولان ثبت معاملات، قراردادها و جزاینها مجبورند تنها از نوشتار استفاده کنند. البتّه، روشن است که به همین ترتیب، موقعیتهایی هم هست که در آنها تنها گفتار به کار می‌رود؛ ازجمله، برای «کمک» خواستن به هنگام خطر، درموارد مصاحبه، آموزش، مباحثه و جزاینها. در موارد یاد شده، نوشتار به عنوان جانشین گفتار نمی‌تواند به کار رود (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۷-۶).

آنچه در بالا گفته شد، تنها تفاوتهای عمده‌ی موجود میان گفتار و نوشتار است. تفاوتهای دیگری را نیز می‌توان میان آنها جستجو کرد. براین اساس، درمی‌یابیم که پیوند میان دو شیوه‌ی ارتباطی زبان یعنی گفتار و نوشتار، کاملاً گسترده و پیچیده است. آگاهی از تفاوتهای یاد شده میان گفتار و نوشتار و نیز توجّه به آنها در به کارگیری روشهای گوناگون سوادآموزی بسیار ضروری است.

۴- برخی روشهای آسان‌سازی فراگیری مهارتهای زبان

برخی پژوهشگران، سوادآموزی به‌ویژه ارتباط اجتماعی زبانی متقابل پدر و مادر و افراد محیط را با کودک، در آسان‌سازی فراگیری مهارتهای زبان بسیار مؤثّر دانسته‌اند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، همچنین، برونر، ۱۹۷۷). پژوهشگران یاد شده مطرح کرده‌اند که توانایی رشد و فراگیری زبان بخشی از توانایی رشد اجتماعی و عمومی گسترده‌تر کودک است. از این رو، محیط اجتماعی کودک و نیز چگونگی ارتباط متقابل کودک با افراد محیط او در شکل دادن، برانگیختن و تثبیت تواناییهای اجتماعی او بسیار مؤثّر است. به هرحال، بر پایه‌ی مشاهدات عادی، روشن است که هیچ کودکی بی آن‌که در معرض زبان قرار بگیرد، یعنی پدر و مادر و افراد محیط با او صحبت کنند، زبان را فرا نخواهد گرفت. به علاوه، تواناییهای شناختی، اندیشه و نیز ارتباط اجتماعی و زبانی کودک با افراد محیط، در کنار هم رشد می‌یابد. بی‌شک، تأثیر گستره و میزان ارتباط اجتماعی کودک بر رشد زبان او قطعی است. هر چند که احتمالاً ممکن است، ارتباط اجتماعی کودک بر همه‌ی جنبه‌های رشد شناختی او مؤثّر نباشد.

همچنین، بر پایه‌ی تأکید بر تأثیر ارتباط اجتماعی کودک بر رشد زبان اول، پژوهشگران یاد شده عقیده دارند که گفتار و سپس نوشتن و خواندن در مسیری طبیعی از راه ارتباط اجتماعی افراد محیط با کودک بهتر رشد می‌یابد، به این معنی که فراگیری گفتار و سپس نوشتن و خواندن با حضور و کمک افراد محیط به کودک تسهیل می‌شود. از جمله، کتاب خواندن فرد بزرگسال همراه کودک ونگاه کردن کودک به تصویرهای کتاب در همان حال، در فراگیری آسانتر گفتار و نوشتار بسیار مؤثّر است. مشاهدات پژوهشگران نشان داده است که کتاب خواندن برای کودکان در سالهای آغازین پس از تولّد با توجّه به ویژگیهای آهسته و درست خواندن، به رشد گفتار در سالهای نخستین کودکی و نیز به آسان‌سازی رشد نوشتن و خواندن در سالهای دبستان کمک می‌کند. در واقع، مادرانی که در سالهای نخستین پس از تولّد برای کودکانشان کتاب می‌خوانند و داستان می‌گویند، رشد گفتار و نیز یادگیری خواندن را در سالهای بعد برای آنان آسانتر می‌کنند. از راه کتاب‌خوانی برای کودکان، آنان با بافتهای محیطی، روابط عادی اجتماعی و نیز شیوه‌های نام‌گذاری در زبان و همچنین راههای پیچیده‌تر ارائه‌ی اطلاعات آشنا می‌شوند. زبان و متن ساده‌ی کتابهای مخصوص کودکان و توضیح مناسب آنها موجب می‌شود که گفتار کودکان آسانتر رشد یابد و به‌علاوه، آنها درباره‌ی نوشتار نیز چیزهایی فرا بگیرند. برخلاف گفتار، چون نوشتار اغلب از بافت محیطی که به آن مربوط است جداست، معمولاً در کتابهای مخصوص کودکان، تصاویر بافت محیط را فراهم می‌کند. از این رو، کودک نیز به همراه فرد هم‌صحبت خود به تصویرها توجّه می‌کند و به علاوه، فرد هم‌صحبت و کودک

به‌ویژه در باره‌ی شخصیتها و صحنه‌ها نیز گفتگو می‌کنند. صحبت و توضیح فرد هم‌صحبت کودک به نوبه‌ی خود موجب می‌شود که فراگیری و رشد گفتار کودک آسانتر شود و همچنین کودک بافت محیط را در ارتباط با زبان و گفتار کم‌وبیش تشخیص دهد.

داستان گفتن پدر و مادر یا هم‌صحبت کودک برای او، موجب می‌شود که کودک همراه با پدر و مادر یا هم‌صحبت خود بافت مشترکی را در نظر بگیرد و از این راه، رابطه‌ی زبان و بافت محیط را کشف کند. درواقع، کودک با توجّه کردن به زبان داستان، بافت محیطی و آنچه راکه می‌گذرد درک می‌نماید. به‌علاوه، با توجّه به زبان داستان و کشف و درک بافت محیطی آن، معنی زبان داستان برای کودک آشکار می‌شود. از این راه، کودک کم‌کم درک می‌کند که زبان به عنوان نظام نمایش مفاهیم می‌تواند به کار رود. به این معنی که زبان جدا از بافتهای متفاوت جهان بیرون، می‌تواند به مردم، چیزها، رویدادها، کارها و مکانهای گوناگون اشاره کند و به جای آنها به کار رود و تعبیر شود. به علاوه، از راه شنیدن داستان و توجّه به آن، نخست تجربه‌های کودک به‌طور ذهنی گسترش می‌یابد و به‌تدریج فکر کردن کودک درباره‌ی تجربه‌هایی که در داستانها شنیده است، آغاز می‌شود و گسترش می‌یابد. به این معنی که شنیدن داستان و توجّه به آن به کودک کمک می‌کند که به همان ترتیب که زبان از بافت جهان بیرون می‌تواند جدا شود، او نیز بتواند درباره‌ی تجربه‌های شنیده‌اش فکر کند. در واقع، پدید آمدن و گسترش فرآیندهای ذهنی کودک از جمله فرضها، حل مسأله و تخیّل، به ترتیب یاد شده در بالا تسهیل می‌شود و احتمالاً زمینه‌های ذهنی یاد شده در او رشد می‌یابد.

به علاوه، پدر و مادر، هم در خلال داستان‌خوانی و هم پس از آن، در باره‌ی داستان بیشتر صحبت می‌کنند. همین امر موجب می‌شود که کودک رابطه‌ی زبان و بافت محیط را بیشتر درک کند. درواقع، برخی پژوهشگران دریافته‌اند که گوش دادن کودک به داستانهایی که برایش خوانده می‌شود، بعداً در پیشرفت سوادآموزی او در دبستان مؤثّر است. به عقیده‌ی پژوهشگران مذکور، تجربه‌ی داستان‌خوانی برای کودکان بهترین راه آماده کردن آنان برای ورود به دبستان است (گارتون و پرت ۱۹۸۹، صص ۵۴-۵۲). برپایه‌ی مشاهدات و بررسی پژوهشگران، خواندن داستان برای کودکان در سنین دو تا پنج سالگی یعنی در دوره‌ی زبان‌آموزی و نیز تجربه‌ی کودکان در خط کشی‌ها و نوشتنهای تفنّنی پیش از دبستان، در تسهیل و پیشرفت خواندن و نوشتن آنان در دبستان مؤثّر است. همچنین، معلوم شده است که شعرخوانی در سالهای پیش از دبستان بر رشد مهارت گفتار و نیز توانایی خواندن در دبستان تأثیر مثبت دارد.

همه‌ی تمهیدات و فعّالیتهای یاد شده موجب می‌شود که آگاهی کودک درباره‌ی زبان در سالهای پیش از دبستان ناآگاهانه گسترش یابد. ازجمله، کتاب خواندن برای کودکان آنان را با مفهوم

داستان و نیز مهارتهای کتاب‌خوانی از قبیل جهت خط و ورق زدن کتاب آشنا می‌سازد و از همه مهمتر سبب می‌شود که کودکان دریابند که از صفحه‌ی نوشته می‌توانند معنی استخراج کنند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۸-۷ و ۵۵). برپایه‌ئی مشاهدات و بررسیهای گسترده، همه‌ی پژوهشگران سوادآموزی بر اهمیت صحبت‌کردن باکودکان و کتاب خواندن برای آنان در سالهای پیش از دبستان تأکید می‌کنند و تأثیر آن را بر رشد مهارتهای زبانی در دوره‌ی سوادآموزی قطعی می‌دانند.

۵- تفاوتهای فردی و اجتماعی مؤثّر بر مهارتهای زبان

هر چند ممکن است با استفاده از شیوه‌های ویژه‌ی یاد شده، فراگیری مهارتهای زبان درکودک تسهیل شود، با این حال از نظر میزان پیشرفت و به‌کارگیری مهارتهای زبان در سالهای پیش از دبستان و نیز در دوره‌ی دبستان تفاوتهایی مشاهده می‌شود. بر پایه‌ی مشاهدات و بررسیهای پژوهشگران، ممکن است عوامل متعدّد اجتماعی، فرهنگی، جسمانی و روانی، تفاوت در پیشرفت مهارتهای زبان را موجب شود. از لحاظ بررسی پیشرفت سوادآموزی و به‌کارگیری مهارتهای زبان، تفاوتهای فردی زبانی موجود میان کودکان در سالهای پیش از دبستان و نیز در دبستان مورد توجّه معلمان و پژوهشگران سوادآموزی است. ممکن است بسیاری از تفاوتهای یاد شده به‌گوناگونی شرایط اجتماعی و نیز میزان و چگونگی ارتباطهای اجتماعی زبانی آنان مربوط باشد. همچنین به نظر می‌رسد که پدران و مادران در گروههای اجتماعی اقتصادی بالاتر، به زبان و ارتباطهای اجتماعی زبانی بیشتر اهمیت می‌دهند. با این حال، حتّی در درون گستره‌ی اجتماعی فرهنگی واحد نیز از لحاظ مهارتهای زبانی در میان کودکان تفاوتهایی وجود دارد.

از لحاظ رشد مهارتهای زبانی، برخی تفاوتهای آشکار میان کودکان دیده شده است. معمولاً به نظر می‌رسدکه دختران در مقایسه با پسران، بهتر صحبت می‌کنند. به‌علاوه، مشاهدات نشان می‌دهد که دختران سریعتر زبان را فرا می‌گیرند و مشکلات و انحرافهای زبانی کمتری نشان می‌دهند. برخی پژوهشگران عقیده دارندکه بهتر صحبت کردن و نیز پرحرف‌تر بودن دختران زیستی ارثی نیست، بلکه پرحرف‌تر به تفاوت نوع ارتباط زبانی پدر و مادر با دختران وپسران مربوط می‌شود. همچنین، در بافت‌گفتار مادران با دختران و پسران خود در سالهای پیش از دبستان، تفاوتهای آشکاری مشاهده می‌گردد. مثلاً، مادران بیشتر در خلال کارهای خانه از جمله غذا پختن، نظافت و شستشو با دختران خود صحبت می‌کنند، درِ حالی که با پسران خود بیشتر در خلال بازی آنان صحبت می‌نمایند. تأثیر تفاوتهای‌بافتی‌گفتار مادران‌با دختران درمقایسه با پسران، در محتوای گفتار آنان در هنگامی که به سن مدرسه می‌رسند، کاملاً آشکار است (ولز، ۱۹۸۳)؛ به این معنی که اغلب موضوع گفتار دختران با

یکدیگر با موضوع گفتار پسران متفاوت است.

به‌ویژه، دوقلوها یا چندقلوها برای بررسی تفاوتهای رشد زبان جالب هستند. پژوهشگران مشاهده کرده‌اند که اغلب بچه‌های دوقلو یا چندقلو از نظر رشد زبان تأخیر دارند و به‌علاوه ممکن است مشکلات گفتاری نشان دهند. بیشتر پژوهشگران معتقدند که تأخیر رشد زبان در دوقلوها و چند قلوها زیستی نیست، بلکه به سبب ارتباط زبانی متفاوت پدر و مادر با آنان است؛ یعنی، ارتباط زبانی پدرو مادر با هر یک از بچه‌های دوقلو یا چندقلو نسبت به بچه‌های تکزاد کمتر است (هی و دیگران، ۱۹۸۶). به علاوه، بچه‌های دوقلو با به کارگیری واژه‌ها و ساختهای نامناسب و نادرست با یکدیگر صحبت می‌کنند و این امر به نوبه‌ی خود مانع می‌شود که گفتار آنان به‌طور عادی پیشرفت کند. برخی پژوهشگران معتقدند که مشکلات زبانی چندقلوها که در بالا گفته شد، برخی مشکلات بعدی را نیز در خواندن موجب می‌شود. همچنین، در رشد گفتار کودکانی که به نوعی نقص اندامیِ مؤثّر بر تولیدگفتار از قبیل کام‌شکافتگی، لب‌شکافتگی و جزاینهادچارند، کندی و انحراف مشاهده می‌شود. برای کودکان مبتلا به نابهنجاری اندامی زبانی، لازم است محیط اجتماعی مناسب فراهم شود تا در آن با آنان ارتباط زبانی عادی صورت بپذیرد. روشن است که واکنش زبانی اجتماعی مناسب و عادی افراد نسبت به کودکان معلول، رشدزبانی آنان‌راتسهیل می‌کند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۵۷-۵۶).

با این حال، از لحاظ پیشرفت مهارتهای زبانی، میان کودکان عادی نیز تفاوتهایی مشاهده می‌شود. به این معنی که حتّی کودکانی که ویژگیهای ارثی زیستی یکسانی دارند و به یک نوع و میزان درمعرض گفتار پدر و مادر قرار می‌گیرند، از لحاظ مهارتهای زبانی نسبت به یکدیگر تفاوتهایی را نشان می‌دهند. ممکن است عوامل گوناگونی تفاوت در مهارتهای زبانی کودکان را موجب شود. از جمله، ممکن است روابط خانواده بر میزان رشد زبان کودکان مؤثّر باشد. روشن است که هرچه کودکان فرصت بیشتری برای گفتگو با مادران خود داشته باشند، مهارت آنان در به کارگیری زبان بیشتر خواهد شد. به علاوه، مشاهدات نشان می‌دهد که موقعیت کودک در خانواده از قبیل فرزند اوّل بودن یا امتیازهایی که ممکن است به فرزندان بعدی داده شود، بر رشد مهارتهای زبانی او مؤثّر است. با این حال، به سبب تنوّع عوامل ناشی از خانواده، نتایج حاصل از پژوهشها درباره‌ی میزان و چگونگی تأثیر عوامل یاد شده بر رشد مهارتهای زبانی جامع و قطعی نیست.

تفاوتهای اجتماعی اقتصادی به عنوان عامل مؤثّر بر رشد مهارتهای زبانی در سه دهه‌ی اخیر همواره مورد توجّه پژوهشگران بوده است. معمولاً، عوامل اجتماعی اقتصادی در خانواده، برچگونگی پیشرفت سوادآموزی کودکان در دبستان عامل مؤثّر شناخته شده است. معمولاً، کودکان از گروههای اجتماعی اقتصادی متوسّط در مقایسه با کودکان همسان از طبقه‌ی پایین در سوادآموزی

پیشرفت بیشتری نشان می‌دهند. به‌طور کلّی، محیط خانواده و وضعیت اقتصادی اجتماعی آن که بی‌شک بر میزان و چگونگی کاربرد زبان در خانه مؤثّر است، به‌طور همسان با همان شرایط، فرصت گفتگو با پدر و مادر و دیگر اعضای خانواده را ایجاد می‌کند. روشن است که میزان امکان فرصت گفتگو برای کودک بر رشد مهارتهای زبانی او مؤثّر است. بی‌شک، کودکی که با چند برادر و خواهر در خانه‌ای کوچک با یک یا دو اتاق، بزرگ می‌شود و گفتگوهایی که با آن روبه‌رو می‌شود اغلب‌نزاعها و پرخاشهاست، محیط مناسبی برای پیشرفت مهارتهای زبانی و سوادآموزی در اختیار ندارد. برعکس، کودکی که تنها فرزند خانواده است و توجّه زیاد و صمیمی مادر همواره به او معطوف است، با داشتن فرصتهای زیاد و مناسب برای گفتگو با مادر، از لحاظ دارا بودن عوامل مؤثّر در رشد مهارتهای زبانی و پیشرفت سوادآموزی در محیط مطلوبی قرار گرفته است. بنابر ملاحظات یاد شده، هر نظریه یا روش سوادآموزی یا رشد گفتار و نوشتار، تنها در صورتی دارای ارزش توضیحی است که در آن تفاوتهای فردی کودکان از لحاظ ویژگیهای جسمانی، روانی، محیطی، اجتماعی و اقتصادی نیز مورد بررسی قرار گیرد. به طور کلّی، این اصل همواره باید مورد توجّه باشد که ارتباط زبانی مناسب با سخنگوی روان یا فصیح، بر پیشرفت رشد زبانی و نیز سوادآموزی کودک مؤثّر است.

پرسش و تمرین

۱ - کودک تا حدود سن چهار سال و نیمی چه میزان زبان فرا می‌گیرد؟

۲ - سوادآموزی را تعریف کنید.

۳ - توضیح دهید چگونه گفتار و نوشتار به‌طور نزدیک با یکدیگر ارتباط دارند.

۴ - چرا به کارگیری سبکهای گوناگون نوشتاری بدون آموزش عمدی ممکن نیست؟ توضیح دهید.

۵ - تفاوتهای میان گفتار و نوشتار را از لحاظ طبیعت یا جوهر آنها توضیح دهید.

۶ - تفاوتهای میان گفتار و نوشتار را از لحاظ کاربردی توضیح دهید.

۷ - لهجه‌های جغرافیایی معمولاً به گفتار مربوط می‌شوند یا به نوشتار؟

۸ - برای این که کودک نوشتن و خواندن را آسانتر فرا بگیرد، چگونه می‌توان به او کمک کرد؟ توضیح دهید.

۹ - داستان گفتن برای کودک چه سودمندیهایی دارد؟ توضیح دهید.

۱۰ - چرا صحبت کردن با کودک در خلال داستان گفتن برای او و نیز پس از آن سودمند است؟ توضیح دهید.

۱۱ - آیا دختران در مقایسه با پسران در صحبت کردن تفاوتهایی را نشان می‌دهند؟ توضیح دهید.

فصل هشتم

مراحل فراگیری و رشد مهارتهای گفتن و شنیدن

۱- پیوستگی رشد گفتار

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، هر چند که مهارتهای گفتار و نوشتار پیوندهای بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند، با این حال لازم است که به‌عنوان دو سبک عمده‌ی ارتباط زبانیِ کم و بیش متفاوت که هر یک مهارتهای ویژه‌ای را نیز شامل می‌شود، مورد توجّه قرار گیرند. مشاهدات نشان می‌دهد که همه‌ی کودکان عادی در همه‌ی نقاط جهان، در دومین سال پس از تولّد، گفتار یک‌واژه‌ای را آغاز می‌کنند. گفتار یک‌واژه‌ای آغاز زبان‌آموزی است و به‌تدریج رشد و گسترش می‌یابد تا در سن چهار سال و نیمی هسته‌ی اصلی ساخت زبان در گفتار کودک شکل می‌گیرد. بنابراین، توانایی گفتاری کودکان در سالهای پیش از دوره‌ی آمادگی و دبستان ظاهر می‌شود. یعنی، تا حدود سن چهار سال و نیمی به طور طبیعی هسته‌ی اصلی زبان و گفتار فراگرفته می‌شود. ممکن است تصوّر شود که رشد گفتار کودک در سن یاد شده کامل است؛ زیرا کودک عادی در حدود سن چهار سال و نیمی جمله‌های قابل درک تولید می‌کند و به علاوه، معنی گفتار عادی دیگران را نیز می‌فهمد. بر پایه‌ی تصوّر یاد شده، رشد بیشتر گفتار کودک در سالهای بعد در نتیجه‌ی گسترش همان طرح و صورتهای زبانی فراگرفته‌ی کودک تا سن یاد شده فرض می‌شود. امّا این تصوّر کم و بیش ساده به‌نظر می‌رسد؛ زیرا رشد تواناییهای گفتار زایا و بامعنا و متناسب با موقعیتهای اجتماعی گوناگون فرآیندی پیچیده است که فراگیری آن معمولاً از راه آموزش عمدی و تمرین به انجام می‌رسد و درک چگونگی آن برای بررسی فراگیری و رشد مهارتهای نوشتن و خواندن نیز ضروری است.

بررسی رشد گفتار به بررسی چگونگی رشد بخشهای چندگانه‌ی سازنده‌ی آن مربوط می‌شود. به این معنی که لازم است فراگیری و رشد صداها و ساخت آوایی زبان، واژگان و فراگیری ساختها و عناصر دستوری، یعنی چگونگی تولید گروهها و جمله‌ها، و نیز معنی واژه‌ها و جمله‌ها و روابط معنایی موجود میان آنها و سرانجام رشد کاربردی زبان، متناسب با موقعیتهای گوناگون اجتماعی، فرهنگی، عاطفی و جز اینها بررسی و مشخّص شود. روشن است که کودک صداها و نظام آوایی زبان راکم و بیش پیش از عناصر و ساختهای دستوری فرا می‌گیرد. چنان‌که در بالا گفته شد، کودک در سال دوم پس از تولّد به‌تدریج با فراگیری و به کاربردن واژه‌های منفرد، گفتار یک‌واژه‌ای را آغاز می‌کند. تولید گفتار یک‌واژه‌ای به این واقعیت اشاره دارد که کودک صداها و صورت آوایی و نیز معنی واژه را فراگرفته است. سپس کودک به‌تدریج در حدود سن بیست ماهگی گفتار دو واژه‌ای تولید می‌کند. گفتار دو واژه‌ای نشان دهنده‌ی پیشرفت توانایی گفتاری کودک و نیز فراگیری واژه‌های بیشتر است. از سن دوسالگی گفتار چند واژه‌ای کودک آشکار می‌شود. از آن پس به‌تدریج فراگیری ساختها و عناصر دستوری به همراه گسترش واژگان ادامه می‌یابد تا سرانجام در حدود سن چهار سال و نیمی هسته‌ی اصلی زبان در گفتار کودک شکل می‌گیرد. سپس به‌ویژه از سن ورود به مدرسه از راه تجربه و نیز یادگیری رسمی و غیررسمی، کودک به‌تدریج ویژگیهای کاربردی زبان را در موقعیتهای اجتماعی و محیطی گوناگون فرا می‌گیرد.

به سادگی مشاهده می‌شود که در خلال رشد زبان به‌تدریج گستردگی و نیز پیچیدگی گفتار و جمله‌ها بیشتر می‌شود. به این معنی که هم واژگان و هم ساختها و عناصر دستوری فراگرفته‌ی کودک به‌تدریج گسترش می‌یابد. از این راه، او با به کارگیری ساختها و عناصر دستوری متفاوت، معانی گوناگون، گسترده‌تر و بیشتری را می‌تواند بیان کند.

در فصل پیش، عوامل مؤثّر بر رشد گفتار و نیز آماده‌سازی کودک برای فراگیری نوشتن و خواندن بررسی شد. در این فصل، به‌ترتیب نخست مراحل رشد طبیعی گفتار در دوران زبان‌آموزی و سپس فراگیری مهارتهای گفتار و کاربرد آن در موقعیتهای گوناگون اجتماعی و محیطی توصیف خواهد شد. همچنین، به‌دنبال آن، ویژگیهای مهارتهای شنیدن و چگونگی رشد آن بررسی می‌گردد. بی‌شک، آگاهی بر میزان و چگونگی توانایی کودک برای تولید و درک گفتار در سالهای پیش از دبستان، برای پژوهشگران و نیز معلّمان سوادآموزی بسیار با اهمیت است. چنان‌که پیش‌تر نیز گفته شد، برای بررسی و آموزش مهارتهای خواندن و نوشتن، لازم است نخست یافته‌های مربوط به تواناییهای تولید و درک گفتار در کودکان مورد توجّه قرار گیرد (فصل هفتم، فراگیری مهارتهای زبان).

روشن است که زبان‌آموزی فرآیندی پیش‌رونده است. کودک همواره می‌کوشد با به‌کارگیری امکانات زبانی و غیرزبانی با پدر و مادر و افراد محیط هر چه بیشتر ارتباط برقرار کند. از همین راه، تواناییهای زبانی او به طور فزاینده گسترش می‌یابد. در بخش زیر کوشش می‌شود رشد گفتار کودک از لحاظ آوایی، واژگانی، دستوری و نیز معنایی با توجّه به مراحل پیش‌زبانی تا فراگیری گفتار عادی بررسی و توصیف گردد.

۲ - مراحل رشد طبیعی صداها و ساخت آوایی زبان

معمولاً پژوهشگران رشد صداسازیها و نیز گفتار کودک را به مراحلی تقسیم می‌کنند. هر چند مراحل رشد ارائه شده در نوشته‌های آنان کاملاً یکسان نیست، با این حال، برخی مراحل مشخّص تقریباً در همه‌ی گزارشهای مربوط مشاهده می‌شود (الیوت، ۱۹۸۱، صص ۶۳-۶۲؛ همچنین، کریستال، ۱۹۷۹، صص ۴۳-۳۸). بر پایه‌ی پژوهشهای یاد شده و نیز بررسیهای دیگر، به طور کلّی، در روند رشد صداسازیها و نیز گفتار کودک، شش مرحله‌ی زیر را می‌توان تشخیص داد:

۱. از تولّد تا سه‌ماهگی: صداهای واکنشی گریه و ناراحتی.

۲. از سه تا پنج ماهگی: مصوّت‌سازی و غان غون کردن.

۳. از پنج تا هفت ماهگی: صامت‌سازی پیش‌دهانی.

۴. از هفت تا ده ماهگی: هجاسازی مکرّر.

۵. از ده تا هجده ماهگی: صداسازی شبه واژه، تسلّط بیشتر بر تکیه و آهنگ.

۶. از هجده ماهگی تا حدود پنج سالگی: آغاز و پیشرفت گفتار و رشد صداها و ساخت آوایی زبان.

الف ـ صداهای واکنشی و مصوّت‌سازی کودک

در هفته‌های نخستین پس از تولّد، کودک گریه‌ها و فریادهای واکنشی ناشی از گرسنگی و ناراحتی سر می‌دهد. مشاهدات پژوهشگران نشان می‌دهد که صداهای واکنشی کودکان نشانگر واکنش طبیعی و زیستی آنان است.

صداهای واکنشی از نخستین گریه‌های ناشی از گرسنگی و ناراحتی و نیز بعداً صداهای حاکی از شادی شروع می‌شود و تا زمان تولید صداهای کم و بیش مشخّص در حدود چهارماهگی و نیز صامت‌سازیهای مشخّص تا سن هفت ماهگی ادامه می‌یابد.

معمولاً در حدود یک ماهگی، گریه‌ی کودک به مصوّت‌سازیها یا صداهای شبه‌مصوّت تبدیل

می‌شود. درواقع، از لحاظ ماهیت صوتی، بیشتر صداهای نخستین کودک تا حدود پنج ماهگی شبه مصوّت است. نخستین صداهای شبه‌مصوّت کودک، بیشتر پیشین می‌باشد، به‌ویژه [a] و [e]. به علاوه در این مرحله، یعنی از سه تا پنج ماهگی، گاهی کودک صدای شبه‌صامت [γ] «غ» و نیز [m] و [n] را به همراه شبه مصوّتها تولید می‌کند. به هر حال، صداهای کودک در این مرحله با صداهایی که افراد بزرگسال در گفتارشان تولید می‌کنند، کاملاً متفاوت است. پژوهشگران اظهار نظر کرده‌اند که تفاوت یاد شده دست کم از دو ویژگی جسمانی کودکان ناشی می‌شود: یکی آن که اندامهای گویایی آنها از لحاظ شکل و اندازه در مقایسه با افراد بزرگسال کوچکتر و سست‌تر است؛ دیگر آن که کودکان قادر نیستند اندامهای گویایی خود به‌ویژه زبان، لبها و آرواره را کاملاً در اختیار داشته باشند.

در حدود چهار ماهگی، کودک نسبت به صداهای گفتار افراد محیط که با او حرف می‌زنند، کمی درک از خود نشان می‌دهد. یعنی به گفتار آنان توجّه می‌کند و گاهی در پاسخ به صدای مادر یا افراد محیط که با او صحبت می‌کنند، لبخند می‌زند. در واقع، لبخند زدن نخستین واکنش اجتماعی کودک است.

توجّه به این نکته لازم است که مراحل یاد شده به‌هیچ‌وجه مربوط به رشد زبان نیست. مقایسه‌ی صداهای کودکان در محیطهای زبانی گوناگون در مراحل یاد شده نشان می‌دهد که در آنها هیچ اثری از زبان مادری مشاهده نمی‌شود. حتّی معلوم شده که کودکان لال نیز در این سن صداهایی مشابه صداهای کودکان عادی تولید می‌کنند (کریستال، ۱۹۷۹، ص۸۸).

ب ـ صامت‌سازی و هجاسازی مکرّر کودک

کودک از حدود پنج ماهگی، مرحله‌ی تازه‌ای از تولید صداها را آغاز می‌کند. به این معنی که برخی شبه صامتها را از ناحیه‌ی پیشین یا پسین دهان تولید می‌کند، مانند: em و ah و ox. معمولاً شبه صامتها به همراه مصوّت تولید می‌شود. در حدود شش ماهگی نیز کودک هجاهای مشخّصی را اغلب به صورت مکرّر تولید می‌کند، مانند نمونه‌های زیر (از گفتار «علی» فرزند نگارنده در سن یاد شده):

day day day

ada

adaya

ahoh

تولید هجاسازی مکرّر کودک تا حدود ده ماهگی و حتّی بعد از آن ادامه می‌یابد. در این مرحله، ماهیت صداسازیهای کودک بیشتر مشخّص است. به علاوه، کودک به حرف زدن افراد محیط خود کاملاً توجّه می‌کند و اغلب هنگامی که کسی با او حرف می‌زند واکنش نشان می‌دهد و صدا تولید می‌کند. معمولاً در نه تا ده ماهگی هجاسازیهای مکرّر کودک بیشتر می‌شود. به مراحل یاد شده، **دوره‌ی پیش زبانی** می‌گویند.

مرحله‌ی پیش‌زبانی از حدود پنج تا ده‌ماهگی معیّن شده است. به این معنی که هر چند صداسازیهای کودک از حدود سه ماهگی آغاز می‌شود، با این حال تنها در نیمه‌ی دوم نخستین سال پس از تولّد، صداسازیها به طور مشخّص آشکار می‌گردد (الیوت، ۱۹۸۱، صص ۶۳-۶۲؛ همچنین کریستال، ۱۹۷۹، ص ۳۹؛ براین، ۱۹۸۶، صص ۱۳۸-۱۳۶).

پ ـ صداسازی شبه‌واژه و گذر زبانی

از حدود ده ماهگی، کودک هجاهای مکرّر را کمتر تولید می‌کند و بیشتر صورتهای چندهجایی شبه واژه می‌سازد. هر چند بیشتر صورتهای شبه‌واژه‌ی کودک در این مرحله شبیه واژه‌های زبان است، با این حال، کودک آنها را همانند واژه‌ها در گفتار افراد محیط به کار نمی‌برد. یعنی صورتهای شبه واژه‌ی کودک ظاهراً بی‌معناست. نمونه‌هایی از شبه واژه‌هایی که علی (فرزند نگارنده) تولید می‌کرد، به قرار زیر است:

در یک سالگی:

θiz , bâbâ , o , mama , awu

در پانزده ماهگی:

še, mana, učiya, itiya, gol, tiye, dudu, dida, nana, mâmâ, ši, ha

چنان که مشاهده می‌شود، شبه واژه‌هایی که کودک در این سن تولید می‌کند، متنوّع است.

به نظر می‌رسد که کودک در حدود پانزده ماهگی نام افراد محیط خود از جمله برادر و خواهر و نیز معنی برخی واژه‌ها را می‌فهمد. معمولاً کودک به هنگام شنیدن واژه‌هایی که معنی آنها را تا حدودی می‌فهمد، واکنش نشان می‌دهد. در این سن «علی» معنی برخی از جمله‌های یک یا دو واژه‌ای را که به او گفته می‌شد می‌فهمید، ازجمله:

در را ببند.

بخور.

بده.

بیا اینجا.

او همچنین، معنی برخی واژه‌ها، از جمله واژه‌های زیر را می‌فهمید:
دست، پا، چراغ، شیر، پستونک، گل.

با این حال، به نظر نمی‌رسد که کودکان در این سن همه‌ی مشخّصه‌های صداها را که موجب تمایز معنی میان واژه‌ها می‌شود، به طور صریح درک کنند، بلکه احتمالاً تنها تعداد محدودی از صداها را در بافت گفتار تشخیص می‌دهند (الیوت، ۱۹۸۱، ص ٦۴).

رشد آوایی کودک در این مرحله نشان می‌دهد که هر چند برخی از هجاهای مکرّر دوره‌ی پیش ادامه می‌یابد، با این حال، صداها به طور صریح و نسبتاً استوار در هجاهای مشخّص و نیز با طرح نوایی، یعنی با تکیه و آهنگ مشابه گفتار افراد بزرگسال تولید می‌شود. به این مرحله گذر زبانی گفته می‌شود. بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، ویژگیهای عمده‌ی مرحله‌ی گذر زبانی را به قرار زیر می‌توان تعیین کرد:

- تلفّظ بهتر صداها و هجاها
- آشنایی با برخی مشخّصه‌های صداها
- ظاهر شدن آهنگ و تکیه‌ی گفتار
- درک معنی برخی واژه‌ها.

ظاهر شدن تکیه و آهنگ در شبه واژه‌های کودک در این مرحله اهمیت بسیار دارد. تکیه و آهنگ در صداسازیهای کودک هم نقش بیان احساس را داراست که حالتهای درونی کودک را نشان می‌دهد و هم نقش مهم دستوری به همراه دارد. نقش دستوری تکیه و آهنگ این است که به عنوان ابزاری مؤثّر، صداسازیهای کودک را به‌صورت واحدهای با آهنگ سازمان می‌دهد؛ به طوری که در مرحله‌ی بعد در درون همین طرحهای آهنگین، سرانجام طرح آهنگ جمله ظاهر می‌شود. صداسازیهای با آهنگ کودک در این مرحله، در پدر و مادر و افراد محیط، این احساس را ایجاد می‌کند که کودک می‌خواهد با آنان حرف بزند. یعنی، آنان متوجّه می‌شوند که بر صداسازیهای کودک طرح آهنگین قرار می‌گیرد، هر چند که احتمالاً در اصل، طرح آهنگین حتّی در مرحله‌ی پیشین یعنی از حدود چهارماهگی به‌صورت بسیار ابتدایی و سست به صداسازیهای کودک وارد شده است.

از مطالب بالا نباید چنین نتیجه گرفت که کودک آهنگ را به مفهوم اخباری، پرسشی، خواهشی یا امری به کار می‌برد. اصطلاحهای یاد شده هنگامی به معنی واقعی به کار می‌روند که ساخت دستوری به میزان کافی در زبان کودک پیشرفت کرده باشد، به طوری که عناصر دستوری و ترتیب واژه‌ها در جمله به‌خوبی آشکار باشد (کریستال، ۱۹۷۹، صص ۳۹-۳۸ و ۴۱).

به طور کلی، در مرحله‌ی گذر زبانی، بیشتر پژوهشگران نتایج مشابهی را ارائه کرده‌اند.

به‌ویژه، آنان تأکید کرده‌اند که مکرّر کردن هجاها و صداسازیهای شبه واژه‌ی کودکان، احتمالاً در جهت تغییر وضعیت تلفّظی کودک برای آسان کردن فراگیری واژه‌های چندهجایی نقش مهمی را حائز است. در این مرحله، تلفّظ بهتر یا استوارتر صداها و هجاها نسبت به مرحله‌ی پیشین مورد توافق پژوهشگران است. به علاوه، در این مرحله، به نظر می‌رسد که کودک برخی صداسازیها را از راه تقلید گفتار مادر و پدر و افراد محیط تولید می‌کند. تقلید از گفتار افراد محیط یکی از عوامل مؤثّر در پیشرفت تلفّظ کودک است که سرانجام به فراگیری فرآیندهای آوایی خاص برای تولید واژه‌ها می‌انجامد. همچنین، به نظر می‌رسد که ویژگی تلفّظ کودکانه تا حدودی از راه تقلید کودک از گفتار افراد محیط با کودک پدید می‌آید، هر چند که تا میزانی نیز از ویژگیهای اندامهای گویایی کودک و ناتوانی او در به کارگیری آنها به طور استوار نتیجه می‌شود.

مشاهدات نشان می‌دهد که در پایان این مرحله و نیز بعد از آن، میزان درک کودک از صداهای زبان بیشتر می‌شود. البتّه رشد نظام‌آوایی و صداهای زبان تا پایان دوره‌ی زبان‌آموزی که کودک هسته‌ی اصلی زبان را فرا می‌گیرد و حتّی پس از آن، تا زمان بلوغ ادامه می‌یابد (برایـن، ۱۹۸٦، صص ۱۴۱ - ۱۴۰). فراگیری تلفّظ استوار برخی صداها گاهی تا هفت یا ده سالگی یا حتّی پس از آن نیز به طول می‌انجامد.

مشاهده‌ی نمونه‌های صداسازیهای کودکان نشان می‌دهد که مرحله‌ی گذر زبانی از حدود ده ماهگی، یعنی زمان شروع تلفّظ بهتر و پیشرفته‌تر صداها، آغاز می‌شود و تا حدود هجده ماهگی، یعنی زمانی که کودک به مرحله‌ی به کارگیری با معنای صداها یا گفتار عادی وارد می‌شود، ادامه می‌یابد. گزارش پژوهشگران متعدّد نیز همین طول زمان را در مورد کودکان عادی نشان می‌دهد (کریستال، ۱۹۷۹، صص ۴۱-۳۹؛ همچنین، الیوت، ۱۹۸۱، ص ٦۳).

با این حال، چگونگی آغاز به کارگیری با معنای صداها و گذر کودک به مرحله‌ی رشد صداها و ساخت آوایی زبان به‌خوبی مشخّص نیست. برخی کودکان پیش از آن که شروع به صحبت نمایند، صداسازیها را تا مدتی کم و بیش متوقّف می‌کنند. پژوهشگران دوره‌ی توقف صداسازیها را که ممکن است دو تا سه ماه به طول بینجامد، «دوره‌ی سکوت یا خاموشی» نامیده‌اند. برعکس، برخی کودکان دیگر تا مدت نسبتاً درازی به صداسازیهای شبه واژه ادامه می‌دهند. به هر حال، در حدود دوازده ماهگی و یا تا چند ماه بعد از آن، بیشتر کودکان دست کم یک واژه را که به اصطلاح واژه‌ی نخستین گفته می‌شود، با تلفّظ و معنی نسبتاً مشخّصی تولید می‌کنند؛ مثلاً، «علی» در یک سالگی / θiz/ «ثیز»/ «جیز» را به معنی «استکان چای داغ» یا هر «چیز داغ» به کار می‌برد. از این‌رو، واژه‌ی مذکور را به‌عنوان واژه‌ی نخستین می‌توان مشخّص کرد. با این حال، یادآوری این نکته لازم است که

در نظر گرفتن واژه‌ی نخستین به‌عنوان زمان آغاز به کارگیری با معنای صداها و رشد ساخت آوایی زبان کاملاً درست نیست؛ زیرا توجّه به برخی ویژگیهای صداها و نیز ارتباط زبانی ابتدایی کودک از چند ماه پیش از آن شروع شده است. به علاوه، واژه‌ی نخستین برخلاف آنچه افراد بزرگسال تصوّر می‌کنند به هیچ وجه همانند یک واژه‌ی عادی نیست؛ چون احتمالاً با تلفّظ درست آن نزد افراد بزرگسال برابر نمی‌باشد. در واقع بیشتر، کوشش پدر و مادر در کشف و تعبیر واژه‌ی نخستین مؤثّر است. برخی مادران و پدران واژه‌ی نخستین کودک خود را خوب تشخیص می‌دهند، در حالی که برخی دیگر در این امر ضعیف هستند. به طورکلی، تشخیص واژه‌ی نخستین بیشتر گویای تواناییهای مادر و پدر و افراد نزدیک کودک است و نه تواناییهای زبانی کودک.

۳ - آغاز و پیشرفت گفتار و رشد صداها و ساخت آوایی زبان

معمولاً، کودکان عادی از سن هجده ماهگی کم‌کم واژه‌هایی را با تلفّظ کودکانه و با معنی کم و بیش نزدیک به معنی آنها در گفتار مادر و پدر و افراد محیط به کار می‌برند. البتّه در آغاز این دوره که آغاز دوره‌ی رشد گفتار و زبان‌آموزی نیز هست، گفتار کودک تنها از یک واژه تشکیل می‌شود و سپس به‌تدریج، به صورت گفتار دو واژه‌ای و چند واژه‌ای پیش می‌رود تا سرانجام کودک برگفتار عادی تسلّط می‌یابد.

به کار بردن واژه‌ها در این سن نشانگر این واقعیت است که کودک نقش تمایز دهنده‌ی صداها را در به کار بردن واژه‌ها فراگرفته است. یعنی، او به طور ناآگاه تشخیص می‌دهد که به کار بردن پیوند یا رشته‌ی خاصی از صداها به پدیده یا معنی خاصی مربوط می‌شود. بر این پایه، سن حدود هجده ماهگی را آغاز مرحله‌ی رشد صداها و ساخت آوایی زبان و گفتار کودک یا آغاز زبان آموزی باید دانست. هر چند، همان‌طور که گفته شد، فراگیری برخی ویژگیهای صداها از ماهها پیش شروع شده است. کودک دراین مرحله، یعنی آغاز زبان‌آموزی، هنوز هم به صداسازیهای شبه واژه ادامه می‌دهد. در این سن، پیوند صداها و نیز تکیه و آهنگ در صداسازیهای کودک مشابه ویژگیهای یادشده در واژه‌ها و گفتار افراد بزرگسال به نظر می‌رسد و در واقع، فراگیری آهنگ و تکیه سرعت و استواری بیشتری می‌یابد. به‌تدریج تا سن دو سالگی کودک صورتهای گفتاری طولانی‌تر یعنی گفتار دو واژه‌ای و سپس سه واژه‌ای را تولید می‌کند. روند پیشرفت گفتار تا پایان زبان‌آموزی یعنی تا حدود سن چهار سال و نیمی همچنان ادامه می‌یابد.

البتّه، گفتار کودک تا حدود چهار سالگی ویژگیهای تلفّظ کودکانه را داراست. ویژگیهای یاد شده گفتار کودکان را از گفتار افراد بزرگسال متمایز می‌سازد. ظاهر شدن صامتهای پیش دهانی

به جای صامتهای پسین، حذف برخی صداها یا هجاهای آغازی، میانی یا پایانی واژه و نیز جابه‌جایی برخی صداها در واژه‌ها از برجسته‌ترین ویژگیهای تلفّظ کودکانه است؛ مانند نمونه‌های زیر (که در گفتار «علی» مشاهده شده است):

«قا» [qâ]: به جای «چراغ»

«ساع» و «شاع» [sâ ʔ]/[šâ ʔ] : به جای «ساعت»

«ماه»: به جای «ماهی»

«عنکتو»: [ʔankatu] : به جای «عنکبوت»

«قاقه» [qâqe] : به جای «داغه»، «داغ است»

«مماد» [memâd] : به جای «مداد»

«لولباس» [lulebâs] : به جای «رولباس»

«کُدایی» [kodâyi] : به جای «کجایی»

«تاغذ» [tâqaz] : به جای «کاغذ»

«دِرده» [derde] : به جای «گرده»، «گرد است»

«دُف» [dof] : به جای «گفت»

«متأفسم» [motaʔaffesam] : به جای «متأسفم»

«سوکس» [suks] : به جای «سوسک»

«مسابقق» [mosâbeqeq] : به جای «مسابقه»

ویژگیهای تلفّظ کودکانه در گفتار همه‌ی کودکان در همه‌ی نقاط جهان مشاهده می‌شود.

به تدریج تا حدود پایان سه سالگی، تلفّظ بهتر و استواری صداها و نیز صورتهای طولانی‌تر در گفتار کودکان مشاهده می‌شود؛ به طوری که در حدود پایان سه سالگی، کودکان تقریباً همه‌ی صداهای زبان و نیز واژه‌ها و گفتار مورد نیاز خود را تولید می‌کنند. تنها تلفّظ درست برخی صداها به زمان بیشتری نیاز دارد. از جمله، معمولاً دو صدای [s] «س» و [š] «ش» با کمی انحراف، یعنی با نزدیک کردن نوک زبان به دندانهای پیشین تلفّظ می‌شود. به علاوه، صدای [ž] «ژ» مدّتی دیرتر درگفتار کودکان ظاهر می‌گردد و معمولاً تلفّظ آن در حدود سن پنج سالگی استوار می‌شود. در واقع، تلفّظ نادرست یا انحرافی برخی صداها تا حدود پنج سالگی ادامه می‌یابد. با این حال، بر پایه‌ی مشاهدات پژوهشگران، به نظر می‌رسد که کودکان بیشتر نظام آوایی زبان را تا حدود پنج سالگی فرامی‌گیرند؛ هر چند که فراگیری برخی ویژگیهای تلفّظی، زمان بیشتری به‌طول می‌انجامد (کریستال، ۱۹۷۹، صص ۴۳-۴۱).

به‌نظر می‌رسد که فراگیری کامل صداها و ساخت آوایی زبـان و گـفتار درست و روان، جـریانی پیچیده و طولانی است که ممکن است تا هفت سالگی و حتّی در برخی موارد، پس از آن نیز ادامه یابد.

۴- رشدگفتار و مهارت جمله‌سازی

چنان که گفته شد، رشـد گـفتار کـودک پـیش‌رونده و تـدریجی است. کـودک از حـدود هجده ماهگی تولید گفتار یک‌واژه‌ای را آغاز می‌کند و سپس تا حدود دو سالگی با تولید گـفتار دو واژه‌ای پیشرفت بیشتری را نشان می‌دهد. از حدود دو سالگی تـا چـهار سـالگی، ابـتدا گـفتار چند واژه‌ای مقطّع (گفتار تلگرافی)، و سپس گفتاری همانندگفتار افراد محیط تولید می‌کند. گفتار مقطّع ویژگی آشکار ظاهر نشدن برخی عناصر دستوری و تصریفی از جمله حروف اضافه، «را» و مانند اینها را داراست. بالاخره کودک در حدود پنج سالگی در جمله‌سازی مهارت می‌یابد و مفاهیم و خواسته‌های خود را به‌آسانی به‌صورت جمله‌های درست بیان می‌کند و از این راه با دیگران ارتباط زبانی اجتماعی نیز برقرار می‌نماید.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که رشد بخشهای آوایی، واژگانی و دستوری زبان به همراه یکدیگر و همزمان صورت می‌پذیرد. به این معنی که در همان حال که کودک به ترتیب در تولید گفتار پیشرفت حاصل می‌کند، در همه‌ی بخشهای ساختی زبان یعنی صداها و ساخت آوایی زبان، واژگان و نیز ساختها و عناصر و روابط دستوری و معنایی نیز رشد می‌یابد. درواقع، فراگیری و به‌کار بردن تدریجی یک، دو و یا چند واژه در گفتار نشان دهنده‌ی تسلّط تدریجی کودک بر صداها و ساخت آوایی و نیز عناصر و ساختهای دستوری است.

بنابراین، رشد بخشهای چندگانه‌ی ساختی زبان را در گفتار کودک نمی‌توان جدا از یکدیگر فرض کرد، بلکه برعکس، بخشهای ساختی زبان به‌صورت به هم بافته همراه با یکـدیگر در رونـد زبان‌آموزی رشد می‌یابند. با این حال، برای توصیف دقیق رونـد زبـان‌آموزی و درک بـهتر آن، پژوهشگران رشد بخشهای متفاوت زبان در گفتار کودک را جداگانه مورد توجّه و بـررسی قـرار داده‌اند. چنان‌که گفته شد، رشد صداها و ساخت‌آوایی زبان در گفتار کودک بـه‌تدریج از حـدود هجده ماهگی آغازمی‌شود و تا حدود چهارسال‌ونیمی تقریباً کامل می‌گردد. برپایه‌ی مـلاحظات یاد شده، رشد واژگانی و نیز دستوری درگفتارکودک نیزهمراه با رشد صداها و ساخت‌آوایـی از حدود هجده ماهگی آغاز می‌شود و هسته‌ی اصلی واژگان و نیز ساختها و عناصر دستوری تا حدود سن چهار سال و نیمی شکل می‌گیرد. رشد واژگانی و رشد دستوری گفتار کودک به‌ترتیب در زیر

بررسی می‌شود.

الف ـ رشد واژگان

کودک همراه با تجربه و درک پدیده‌های محیط و رشد تدریجی تواناییهای شناختی خود، از راه تقلید و فراگیری صورت صوتی واژه‌ها که در گفتار مادر و پدر و افراد محیط می‌شنود، به‌تدریج ارتباط واژه‌ها و پدیده‌های محیط را کشف می‌کند. در واقع، فراگیری معنی واژه‌ها به طور تدریجی کامل می‌شود. به این معنی که کودک در مورد بسیاری از واژه‌ها معمولاً به همراه فراگیری صورت صوتی آنها در آغاز تنها معنی محدود و در برخی موارد نامشخّص برای هر واژه در ذهن دارد. سپس با تجربه‌ی بیشتر و شنیدن واژه‌ها در بافتهای متفاوت گفتار، به‌تدریج معنی دقیق آنها را فرامی‌گیرد. از جمله، مشاهده شده که کودک پس از فراگیری واژه‌ی «سگ» در آغاز آن را برای اشاره به «گوسفند» نیز به‌کار می‌برد. همچنین، ممکن است در آغاز، برخی واژه‌ها را در معنی معکوس آنها به‌کار ببرد. از جمله، مشاهده شده که کودک مثلاً برای رفتن به بالای پله‌ها واژه‌ی «پایین» را به‌کار برده است (الیوت، ۱۹۸۱، ص ۸۲).

تسلّط بر به‌کارگیری واژگان فرآیندی پیچیده است؛ زیرا از یک سو به رشد تواناییهای شناختی کودک و درک او از جهان بیرون و از سوی دیگر به برخورد او با واژه‌ها در بافتهای گفتاری و نیز محیطیِ متفاوت وابسته است. بنابراین، کاربرد درست و دقیق واژه‌ها در همه‌ی بافتهای مربوط، به زمان متناسبی نیاز دارد که در خلال آن برای کودک رشد شناختی و نیز توانایی گفتاری مناسب حاصل شده باشد. البتّه، برخلاف فراگیری صداها و ساخت آوایی و نیز ساختها و عناصر دستوری که در دوران زبان‌آموزی تقریباً کامل می‌شود، فراگیری و رشد واژگان همچنان در تمام دوره‌ی زندگی هر فرد ادامه می‌یابد. از این رو واژگان فراگرفته‌ی هر فرد در طول زندگی‌اش دستخوش تغییر می‌شود. به این معنی که ممکن است در زمانهایی به واژگان وی افزوده شود و یا برعکس، برخی واژه‌ها به شکل غیرفعال به‌کنار برود.

به علاوه، هر چند کودک ممکن است در آغاز، واژه‌ها را به شکل واحدهای جدا فرا بگیرد، با این حال به‌تدریج رابطه‌ی معنایی موجود میان آنها را کشف می‌کند و سرانجام آنها را به‌گونه‌ای به هم مرتبط می‌سازد، از جمله روابط معنایی موجود میان واژه‌های «مادر» و «پدر»، «برادر» و «خواهر»، «عمو» و «عمه»، «خاله» و «دایی»، و نیز «خانه»، «خیابان»، «فروشگاه» و جز اینها. از این راه، کودک بسیاری از روابط معنایی موجود میان واژه‌های فراگرفته را به‌تدریج کشف می‌کند. در واقع، گسترش واژگان و درک روابط معنایی موجود میان آنها به همراه رشد شناختی او صورت می‌پذیرد.

به علاوه، کودک همراه با فراگیری ویژگیهای معنایی و روابط واژه‌ها، به تدریج ویژگیهای دستوری هر واژه را نیز به طور ناخودآگاه کشف می‌کند؛ از جمله این که مثلاً واژه‌ی «خوردن» به همراه واژه‌هایی از قبیل «شیر»، «غذا»، «سیب» و جز اینها به کار می‌رود و یا «آمدن» می‌تواند به تنهایی به کار رود و جز اینها. در واقع، کشف ویژگیهای دستوری یاد شده که کودک به تدریج از راه تجربه‌ی نمونه‌های گفتاری محیط به آنها می‌رسد، مهارت گفتار و جمله‌سازی کودک را گسترش می‌دهد.

ب ـ رشد مهارت جمله‌سازی

چنان که پیش تر نیز گفته شد، رشد گفتار کودک به تدریج به صورتهای یک‌واژه‌ای، دوواژه‌ای و چندواژه‌ای مقطّع (یا گفتار تلگرافی) و سرانجام گفتار عادی رشد می‌یابد. مشاهدات پژوهشگران نشان می‌دهد که در همه‌ی صورتهای گفتاری یاد شده که سرانجام در حدود چهار سال و نیمی به‌صورت گفتار عادی ظاهر می‌شود، کودک همواره مفهوم یک جمله‌ی کامل را مورد نظر دارد. یعنی، حتّی گفتار یک‌واژه‌ای او مفهوم یک جمله را می‌رساند؛ مثلاً، کودک با گفتن واژه‌ی «شیر» می‌کوشد معنی جمله‌ی «شیر می‌خواهم» یا «به من شیر بده» را بیان کند. در واقع، بافت محیطی و نیز تلاش مادر و پدر و افراد محیط، درک معنی گفتار یک‌واژه‌ای کودک را ممکن می‌سازد. به روشنی پیداست که گفتار یک‌واژه‌ای ساخت نحوی ندارد و تنها نشان دهنده‌ی آغاز رشد گفتار است.

گفتار دو واژه‌ای گستره‌ی بیشتر واژگان فراگرفته‌ی کودک و نیز تواناییهای تا حدودی گسترده‌تر ذهنی و گویایی او را نشان می‌دهد. امکان درک معنی گفتار دو واژه‌ای برای مادر و پدر و افراد محیط بیشتر است. یعنی، در مقایسه با گفتار یک‌واژه‌ای، معنی گفتار دو واژه‌ای بهتر درک می‌شود. با این حال، گفتار دو واژه‌ای نیز اغلب ساخت دستوری مشخّصی ندارد؛ از همین‌رو، معنی گفتار دو واژه‌ای نیز تا حدود زیادی بر پایه‌ی ویژگیهای بافت محیط درک می‌شود. نمونه‌هایی از گفتار دو واژه‌ای در زیر ارائه می‌گردد (از نمونه‌های گفتار علی فرزند نگارنده):

چایی من [čâyi man]

آب من [ʔâbe man]

حیاط مَنَ [hayât mana]

اشین بیا: «افشین بیا»

بابا صندلی

گفتار مقطّع کودک معمولاً از دو سالگی شروع می‌شود و تا حدود سه سالگی ادامه می‌یابد.

چنان‌که گفته شد، عنوان مقطّع (یا تلگرافی) نشان‌دهنده‌ی ویژگی آشکار گفتار کودک در این مرحله است و آن به کار بردن واژه‌ها بدون همه یا برخی عناصر دستوری از جمله عناصر تصریفی و نیز ظاهر نشدن حرف نشانه‌ی «را»، حروف اضافه، حروف ربط و جز اینهاست. عناصر دستوری از دو سالگی به‌تدریج درگفتار کودک ظاهر می‌شود و تا حدود چهارسالگی به کارگیری این عناصر تقریباً کامل می‌گردد. در واقع، در گفتار مقطّع همان ویژگی پیامهای تلگرافی مشاهده می‌شود؛ به این معنی که در آن تنها واژه‌هایی که اطلاع تازه‌ای را می‌رسانند، به کار می‌روند (الیوت، ۱۹۸۱، ص ۹۷). به بیان دیگر، تنها واژه‌هایی که معانی مورد نظر را دربردارند در گفتار کودک به کار می‌روند. با این حال، چنان که اشاره شد، در خلال سه سالگی، به‌تدریج عناصر دستوری از جمله نشانه‌ی نفی «نـ ـ»، شناسه‌های فعل، حرف نشانه‌ی /o/ « ـُ » (گونه‌ی «را» در گفتار عادی) و عناصر دیگر ظاهر می‌شود، مانند نمونه‌های زیر (از گفتار علی):

ایندا من: «من اینجا هستم»
کباتا می‌خوام: «کتابها را می‌خواهم»
بابا من ایاط: «بابا مرا به حیاط ببر»
اتوبوس سبار بکنم: «سوار اتوبوس بشوم»
اون شیشه‌ها می‌سارم اینجا: «آن شیشه‌ها را اینجا می‌گذارم»
نگیری از من: «از من نگیری!»
مادر یک گاشُگ بده: «مادر یک قاشق بده»

بررسی نمونه‌های گفتاری کودکان در خلال سن سه سالگی نشان می‌دهد که آنان در تولید گفتار خود از قاعده‌هایی پیروی می‌کنند؛ هر چند قاعده‌های آنان در مقایسه با قاعده‌های جمله‌سازی افراد بزرگسال، بسیار ساده است. از جمله، در گفتار مقطّع کودکان، قاعده‌های زیر بسیار فراوان به کار می‌رود:

جمله ← (گروه اسمی مورد خطاب)(گروه اسمی)(گروه فعلی)
گروه اسمی مورد خطاب ← بابا، مامان، نوشین،...
گروه فعلی ← (گروه اسمی)(فعل)
گروه اسمی ← آن شیشه‌ها، کتابا،...

(در قاعده‌های بالا دو هلال ( ) نشان دهنده‌ی امکان ظاهر شدن یا ظاهر نشدن واحدها و دو هلال متقاطع)(به معنی دست کم ظاهر شدن یکی از آنهاست).

به علاوه، ساخت جمله‌ی امری و نیز فعل منفی در همین سن در گفتار کودک ظاهر می‌شود،

مانند نمونه‌های بالا.

در خلال سن چهارسالگی، پیشرفت جمله‌سازی کودک کاملاً آشکار است. در این سن، ساختها و عناصر دستوری در گفتار کودک به سوی کامل شدن پیش می‌رود. البتّه، در ماههای آغازین پس از سه سالگی ممکن است کودک در میان گفتار برای به یاد آوردن واژه‌ی مناسب مکث کند یا تنها بخشی از آن را که به یاد می‌آورد، بگوید یا اصلاً واژه‌ای را به یاد نیاورد، مانند نمونه‌های زیر (از گفتار علی):

بابا می‌خواد این هواپیما را ... می‌خواد ... خواست.

بابا اگر چایی می ... چایی تو آشپزخونه‌اس.

(«خوای» را در «می‌خوای» به یاد نمی‌آورد).

در خلال چهارسالگی کودک جمله‌های کوتاه گوناگون را تقریباً درست و به‌راحتی تولید می‌کند. به علاوه در همین سن، کودک به تدریج ساختهای دستوری پرسشی و نیز جمله‌های مرکب را به طور فزاینده به کار می‌برد. معمولاً کودک با به کارگیری جمله‌های پرسشی در باره‌ی رویدادها و پدیده‌ها و اشخاص محیط خود پرسش می‌کند، مانند نمونه‌های زیر (از گفتار علی):

کیارو داره می‌زنه؟ (صدای تیراندازی را در جبهه‌ی جنگ از تلویزیون می‌شنود).

بابا عراق دشمن کدومه؟

اونا بابا چیه می‌ریزه روی زمین؟ (برای نخستین بار توجّهش به ریزش برف جلب شده است).

من گشنمه. نون و چی بخورم؟

باباکو مداد شمعی‌یام؟ کجاست؟

از چهارسالگی به بعد، کودک تقریباً جمله‌های دستوری و درست بسیاری تولید می‌کند. به علاوه، معنی جمله‌های عادی را که به او گفته می‌شود، به خوبی می‌فهمد. همچنین، به‌تدریج اصطلاحات و عبارتهای متداول بیشتری را فرا می‌گیرد. درواقع، در حدود سن چهار سال و نیمی کودک به‌صورت سخنگوی عادی زبان رشد می‌یابد؛ به طوری که می‌تواند خواسته‌ها، نیازها و مفاهیم عادی را درگفتار خود به‌صورت جمله‌های تقریباً درست بیان نماید و به علاوه گفتار عادی دیگران را نیز درک کند. در سن یاد شده، کودک قادر است با مادر، پدر و افراد محیط خود به‌خوبی ارتباط زبانی برقرار نماید.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، فراگیری ساخت اصلی گفتار و زبان نزد همه‌ی کودکان عادی تا حدود چهارسال و نیمی به انجام می‌رسد. با این حال، کودک مهارتهای گفتاری را به طوری که با

موقعیتهای اجتماعی و محیطی گوناگون مناسب باشد، به‌تدریج از سن یاد شده به بعد از راه یادگیریهای رسمی و غیررسمی فرا می‌گیرد. به این معنی که ممکن است برخی از ویژگیهای سبکهای گفتاری متناسب با موقعیتهای اجتماعی گوناگون را از راه شنیدن و تجربه‌ی خود از مادر و پدر و افراد محیط یاد بگیرد و برخی دیگر از ویژگیهای سبکی گفتار متناسب با موقعیتهای اجتماعی را نیز بعداً از راه آموزش رسمی در دبستان فرامی‌گیرد.

۵- فراگیری مهارتهای کاربردی گفتار

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، کودک تا پایان دوره‌ی زبان‌آموزی تنها هسته‌ی اصلی زبان را فرامی‌گیرد و به طور طبیعی بر گفتن و شنیدن عادی تسلّط می‌یابد. به این معنی که به طور ناخودآگاه، صداها و ساخت آوایی زبان، واژگان و نیز ساختها و عناصر دستوری را در ذهن خود جایگزین می‌کند. با این حال، چون برقراری ارتباط اجتماعی مؤثّر و گسترده از ویژگیهای ضروری زندگی اجتماعی پیچیده‌ی امروز است، افراد باید در زمینه‌ی گفتار ماهرانه و سبکهای گفتاری مناسب در هر موقعیت اجتماعی ویژه مهارت کسب کنند. فراگیری و تسلّط بر گفتار ماهرانه و کاربرد سبکهای گفتاری گوناگون تا میزانی بر پایه‌ی هوشمندی فرد از راه تقلید از گفتار مادر و پدر و افراد محیط و تا میزانی نیز از راه آموزش عمدی و مؤثّر پدر و مادر و افراد محیط و همچنین معلّمان ممکن می‌شود. در واقع، نقش خاص گفتار مناسب در هر موقعیت اجتماعی، معمولاً به کارگیری سبک گفتاری ویژه‌ای را ایجاب می‌کند که معمولاً واژگان و ساخت دستوری کم و بیش خاص خود را داراست. به‌ویژه، فراگیری برخی سبکها و مهارتهای گفتاری بسیار ضروری است. در زیر برخی سبکها و مهارتهای گفتاری عمده بررسی می‌شود.

الف ـ سبک و مهارت گفتار مؤدّبانه

بنا بر سنّت ایرانی، به استثنای گفتگو با دوستان و نیز خویشاوندان نزدیک و افراد خانواده که معمولاً گفتار با آنان عادی است، افراد دیگر، خواه آشنا و خواه بیگانه، معمولاً انتظار دارند که به هنگام برخورد، با آنان مؤدّبانه صحبت شود. در گفتار مؤدّبانه واژگان، عبارتها و نیز ساختهای ویژه‌ای به کار می‌رود که آن را از گفتار عادی متمایز می‌سازد. معمولاً، واژگان و عبارتهای ویژه‌ی سبک مؤدّبانه، مفهوم «احترام» و «ادب» را به همراه دارند. به‌کار نبردن سبک گفتار مؤدّبانه نشانه‌ی بی‌ادبی یا آشنا نبودن فرد با سبکهای اجتماعی گفتار به حساب می‌آید (ن ک. وحیدیان کامیار، **۱۳۵۲**).

از جمله، بخشی از واژگان و عبارتهای ویژه‌ی گفتار مؤدّبانه که بسته به رابطه‌ی میان گوینده و

شنونده، از لحاظ دارا بودن مقام اجتماعی برتر یا مسن بودن، ممکن است در موقعیتهای اجتماعی متفاوت به کار رود، به قرار زیر است:

ضمایر:

شما: برای دوم شخص مفرد، به جای «تو».

جناب عالی: برای دوم شخص مفرد، به جای «شما».

سرکار/ سرکار عالی: برای دوم شخص مفرد معمولاً در خطاب به خانمها، به جای «شما».

حضرت عالی: برای دوم شخص مفرد، به جای «جناب عالی».

آن جناب: برای دوم شخص مفرد، به جای «جناب عالی».

ایشان: برای سوم شخص مفرد، به جای «او».

حضرت ایشان: برای سوم شخص مفرد، به جای «ایشان».

و جز اینها.

چنان‌که مشاهده می‌شود، در هر موقعیت اجتماعی، بسته به میزان گرایش گوینده در به کارگیری سبک مؤدّبانه، ممکن است به ترتیب یکی از ضمایر یا عبارتهای یاد شده به کار رود:

«شما، جناب عالی / سرکار، سرکار عالی، حضرت عالی، آن جناب،...»

«ایشان، حضرت ایشان،...»

فعلها:

بفرمایید: برای بیان «خواهش برای به داخل آمدن، خوردن، گرفتن چیزی و جز اینها».

تشریف بیاورید: برای بیان «خواهش برای به داخل آمدن».

تشریف بیاورند: برای بیان «خواهش برای آمدن».

عرض می‌کنم: به جای «می‌گویم».

عبارتها:

به روی چشم، چشم، مشرّف فرمودید، مرحمت زیاد، دست شما درد نکند، خواهش می‌کنم، لطف کنید، لطف بفرمایید، و جز اینها.

ب ـ مهارت گفتگوی دو نفری یا جمعی

بنا به تعریف، به تبادل گفتار میان دو نفر که معمولاً از گفتار عادی اتّفاقی روزانه میان افراد بیشتر به طول می‌انجامد، «گفتگو» اطلاق می‌شود. در واقع، ممکن است هر روز موقعیتهایی پیش بیاید

که ایجاب کند فرد با دیگری به گفتگو بپردازد. گفتگو ممکن است دوستانه، رسمی، شغلی، خرید و فروش و معاملات روزانه، خانوادگی، مشورتی، اعتراض آمیز و یا علمی، سیاسی، فرهنگی و جز اینها باشد. روشن است که برای موفقیت در فعالیتهای روزانه، هر فرد باید گفتار ماهرانه یا سبکهای مناسب گفتگو در موقعیتهای اجتماعی متفاوت را فرا بگیرد. تشخیص یا پیش آوردن موضوع مناسب گفتگو و توجّه به جنبه‌ها و نکات اصلی آن و نیز به کارگیری واژگان و ساخت دستوری مناسب در هر موقعیت اجتماعی، نشان‌دهنده‌ی مهارت فرد در به کارگیری سبکهای گفتاری است.

از جمله، معمولاً در گفتگوی دوستانه، هر یک از دو طرف می‌کوشد موضوع مورد توجّه طرف دیگر یا هر دو طرف را به میان آورد یا موضوع مورد توجّه خود را به گونه‌ای مطرح کند که مورد توجّه طرف دیگر نیز قرار گیرد. معمولاً، گفتگو به سبک عادی و صمیمی صورت می‌گیرد. در واقع، هرگاه دو دوست یا خویشاوند در کنار هم قرار می‌گیرند، رابطه‌ی اجتماعی و انسانی میان افراد ایجاب می‌کند که به میزان مناسب با یکدیگر گفتگو کنند. گفتگوهای دوستانه و خودمانی معمولاً مورد علاقه‌ی افراد است، در حالی که سکوت بی‌مورد معمولاً نشانه‌ی بی‌علاقگی فرد به همنشینی و ارتباط با دیگری است. با این حال، به این نکته باید توجّه شود که گفتگو ویژگی دوطرفه دارد. از این‌رو، پس از آن که یکی از دو طرف به میزان مناسب صحبت کرد، لازم است ساکت بماند تا طرف دیگر نیز بتواند صحبت کند. در واقع، نوبت نگه‌داشتن دو طرف به هنگام گفتگو، ویژگی الزامی گفتگوست.

به علاوه، در مجالس، نشستها یا اجتماعات، ممکن است گفتگو میان چندین نفر پیش آید که در کنار هم قرار گرفته‌اند. در این‌گونه موقعیتها، لازم است هر فرد موقعیت اجتماعی افراد حاضر در جمع را مورد توجّه قرار دهد و به طور مناسب صحبت کند. در حالی‌که در جمع دوستان هر فرد می‌تواند به نوبت صحبت کند، در موقعیتی که افراد شاخص علمی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی یا افراد سالمند حاضر هستند، افراد عادی یا جوان تنها به هنگامی که مناسب تشخیص می‌دهند، باید صحبت کنند. موضوع و شیوه یا سبک گفتار در هر موقعیت، ویژگیهای خاصی دارد و فرد باید شیوه‌ی مناسب گفتار را در هر مورد تشخیص دهد و به کار گیرد.

پ ـ مهارت گزارش

در موقعیتهای خاص رسمی یا غیررسمی، ممکن است فرد مجبور شود که وضعیّت یک شخص یا چیزی، جایی، سازمانی یا رویدادی را برای دیگران گزارش دهد. در چنین موقعیتی، گفتار باید کاملاً صریح، دقیق و روشن باشد. به این معنی که ویژگیهای اصلی و عمده‌ی وضعیت شخص،

چیز، مکان یا رویدادِ مورد توجّه به دقت تشخیص داده شود و با واژگان و ساختهای دستوری مناسب در گزارش بیان گردد. گزارش باید از نظر انتقال میزان اطلاعات و گستردگی مطالب متناسب با نیاز افراد حاضر، ارائه شود.

ت ـ مهارت سخنرانی

شاید بالاترین سطح تسلّط بر گفتار ماهرانه، توانایی سخنرانی است. سخنرانی گفتار نسبتاً طولانی درباره‌ی موضوعی، شخصی، جایی، رویدادی یا پدیده‌ی خاصی است. برای رسیدن به نتیجه‌ی مطلوب در سخنرانی، چگونگی آغاز کردن موضوع، ارائه‌ی مطالب اصلی و نیز توضیحات و مطالب کناری و همچنین نتیجه‌گیری بسیار حائز اهمیت است. به علاوه، به‌کارگیری واژگان و ساختهای دستوری مناسب در هر یک از بخشهای یاد شده در سخنرانی از ویژگیهای خاص آن است. مهارت در سخنرانی علاوه بر آموزشهای رسمی و غیررسمی به تجربه نیز نیاز دارد. به این معنی که مشاهده‌ی سخنرانیهای اشخاص برجسته و توجّه به ویژگیهای گفتاری آنان در خلال سخنرانی و همچنین تمرین آن بسیار مهم است.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، ویژگیهای عمده‌ی سبک گفتاری سخنرانی را به شرح زیر می‌توان تعیین کرد:

الف ـ آغاز کردن موضوع با مطلبی جالب توجّه و گفتاری روان و ساده.

ب ـ ارائه‌ی مطالب اصلی با ترتیبی منطقی و توجّه به پیوستگی و ارتباط مطالب.

پ ـ ارائه‌ی توضیحات و مطالب کناری به میزان لازم به طوری که موجب خستگی و ملال شنوندگان نشود.

ت ـ به‌کارگیری واژگان و ساختهای دستوری مناسب در هر بخش از سخنرانی.

ث ـ به‌کارگیری سرعت مناسب گفتار متناسب با اهمیت نکات اصلی یا توضیحات و مطالب کناری؛ به این معنی که به‌ویژه نکات اصلی با سرعت عادی و گاهی آهسته ارائه شود.

ج ـ تنظیم بلندی صدا متناسب با فضا و موقعیت سخنرانی.

چ ـ به‌کارگیری آهنگ و زیر و بمی مناسب گفتار در هر بخش سخنرانی، به طوری که توجّه شنوندگان به نکات اصلی جلب شود و تفهیم و درک مطالب بهتر صورت بپذیرد.

ح ـ نتیجه‌گیری مطلوب و موردنظر از مطالب ارائه شده در سخنرانی.

بی‌شک، سخنرانان موفق بر پایه‌ی توجّه، دقت، تمرین و نیز هوشمندیهای خود و همچنین آموزش رسمی و یا غیررسمی در ویژگیها و ظرافتهای سبک گفتاری سخنرانی مهارت می‌یابند.

یادآوری این نکته لازم است که هر یک از گونه‌های سخنرانی (علمی، دینی، سیاسی، فرهنگی و جز اینها) از لحاظ واژگان و ساختهای دستوری و نیز آهنگ و زیر و بمی گفتار، ویژگیهای خاص خود را دارند و چنان‌که گفته شد، تنها از راه مشاهده، توجّه، دقت و تمرین و نیز آموزش رسمی یا غیررسمی فراگرفته می‌شوند.

۶ - فراگیری مهارتهای شنیدن

توانایی عادی شنیدن و گوش دادن همواره درکنار و به همراه گفتن وجود دارد. به این معنی که حتّی پیش از آغاز گفتار، کودک معنی برخی واژه‌ها راکه پیش‌تر شنیده است، می‌فهمد و نسبت به آنها واکنش نشان می‌دهد (ن ک. ۲ - مراحل رشد طبیعی صداها، در همین فصل).

هر چند که در آغاز زبان‌آموزی، کودک بدون درک معنی، تنها صورت صوتی برخی واژه‌ها و عبارتها را از راه تقلید گفتار مادر و پدر و افراد محیط فرا می‌گیرد و تکرار می‌کند، با این حال، مشاهدات نشان می‌دهد که در بیشتر موارد او پیش از فراگیری صورت صوتی، دست‌کم بخشی از معنی واژه‌ها را درک می‌کند. از این رو، به نظر می‌رسد که شنیدن و درک معنی گفتار از آغاز زبان‌آموزی همراه گفتار و حتّی تا حدودی پیش از فراگیری گفتار وجود دارد. بنابراین، شنیدن را همواره فرآیند الزامی همراه گفتار باید تصوّر کرد. در غیر این‌صورت، فراگیری و تولید گفتار به هیچ روی ممکن نمی‌بود. درواقع، افراد ناشنوا به همین سبب که از لحاظ تواناییهای شنیداری ناتوان هستند، فراگیری و تولید گفتار نیز به طور عادی و طبیعی برای آنان ممکن نیست و در نتیجه لال هستند؛ هرچندکه برخی از آنان از راه آموزش عمدی و تمرین لب‌خوانی، مهارت تولیدگفتار را نیز فرامی‌گیرند.

چنان‌که گفته شد، توانایی شنیدن و گوش دادن و درک معنی گفتار به طور طبیعی برای همه‌ی افراد عادی وجود دارد. با این حال، در برخی موقعیتها، مهارت گوش دادن از توانایی عادی شنیدن و درک معنی فراتر می‌رود. به این معنی که برای درک معنی گفتار طولانی، گزارشها، سخنرانیها و نیز برخی گفتگوهای روزانه، به‌کارگیری توانایی عادی شنیدن کافی نیست، بلکه لازم است مهارتهای ویژه‌ی شنیدن و گوش دادن به‌کار گرفته شود. برای درک معنی و محتوای گفتار طولانی، سخنرانی یا گفتگوی دو نفره، لازم است شخص شنونده با دقت و توجّه گفتار را بشنود و به همراه درک معنی واژه‌ها و ساختهای دستوری گفتار، نکات مهم را تشخیص دهد و به ذهن بسپارد تا در پایان شنیدنِ همه‌ی گفتار بتواند آنها را به هم مربوط سازد و از آنها نتیجه‌گیری کند (باطنی، ۱۳۴۹، ص ۵۱). در صورتی که شنونده به سبب ناتوانی در تشخیص درست واژه‌ها و ساختهای دستوری گفتار یا

عادت نداشتن به شنیدن و گوش دادن به گفتار طولانی یا نداشتن تمرکز، توانایی درک نکات و مطالب گفتار را نداشته باشد، بی‌شک، پس از شنیدن بخشی از سخنرانی یا گفتار طولانی خسته می‌شود و در نتیجه به گفتار گوش فرا نمی‌دهد. همچنین، در گفتگوهای گوناگون، در صورتی که شخص به گفتار طرف مقابل خود به دقّت گوش ندهد، مفاهیم و مطالب گفته شده را درک نخواهد کرد و در نتیجه، گفتگو به‌صورت پراکنده و نادرست ادامه می‌یابد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، لازم است هر فرد بر اثر تمرین و تجربه این عادت را فرا بگیرد که با توجّه و دقت و شکیبایی به گفتار دیگران گوش فرا دهد تا واژه‌ها و ساختهای دستوری گفتار طرف خود را بتواند تشخیص دهد و در نتیجه معنی گفتار را درک کند. در صورتی که شخص به شنیدن دقیق و درک معنی گفتار و شکیبایی در گوش دادن عادت نکرده باشد، بی‌شک درگفتگوهای روزانه‌ی خود موفق نخواهد بود. درواقع، به همان میزان که موفقیت اجتماعی هر فرد به توانایی او در به کارگیری ماهرانه‌ی گفتار و ارائه‌ی مطالب، خواسته‌ها و نیازها به‌صورت گفتار مناسب و صریح وابسته است، به همان اندازه نیز به میزان توانایی او در گوش دادن و درک گفتار دیگران و درنتیجه، دنبال کردن درست گفتگو وابسته می‌باشد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که برای شنیدن و درک مؤثّر معنی گفتار لازم است تواناییهای ویژه‌ی ذهنی که در درک معنی گفتار مؤثّر است، فراگرفته شوند. برخی از این تواناییها به شرح زیر است:

الف ـ شکیبایی در گوش دادن.

ب ـ تمرکز، دقت و توجّه به گفتار.

پ ـ درک معنی واژگان و ساختهای دستوری گفتار.

ت ـ تشخیص نکات اصلی و عمده و متمایز کردن آنها از مطالب کناری و توضیحی.

ث ـ نگه‌داشتن نکات عمده و اصلی در حافظه.

ج ـ حفظ پیوستگی و ارتباط نکات گفتار در ذهن.

چ ـ استنباط و نتیجه گیری منطقی و درست از مطالب گفتار.

هر یک از تواناییهای یاد شده، در گوش دادن مؤثّر و درک معنی گفتار نقش مهمّی دارد. در صورتی که یک یا برخی از آنها کسب نشده باشد، از شنیدن، نتیجه‌ای مطلوب حاصل نخواهد شد؛ یعنی، نداشتن شکیبایی و دقت و توجّه ممتد و کافی به گفتار، تشخیص ندادن نکات عمده و اصلی، فراموش کردن نکات اصلی پیش از پایان گفتار، نداشتن توانایی در مرتبط نگه‌داشتن نکات مهم گفتار و سرانجام، نداشتن توانایی نتیجه گیری و درک هدف گوینده از گفتار موجب می‌شود که از شنیدن

بهره‌ای حاصل نشود. تنها فراگیری و گسترش تواناییهای یاد شده از راه آموزش و تمرین و تجربه موجب می‌شود که مهارت شنیدن و گوش دادن تقویت گردد و به گونه‌ای مطلوب گسترش یابد.

پرسش و تمرین

۱ - نخستین صداهایی که کودک در هفته‌های آغازی پس از تولّد تولید می‌کند، چه نام دارند؟
۲ - از سه ماهگی تا حدود هفت ماهگی، کودکان چه صداهایی تولید می‌کنند؟
۳ - از حدود هشت ماهگی تا چند ماه پس از یک سالگی صداسازیهای کودک چگونه است؟
۴ - در چه مرحله‌ای مشخّصه‌های آهنگ و نیز تکیه در صداسازیهای کودک مشاهده می‌شود؟
۵ - صداسازیهای شبه واژه‌ی کودک در چه سنّی ظاهر می‌شود؟
۶ - در حدود یک سال و نیمی، کودک از لحاظ رشد زبانی در چه مرحله‌ای قرار دارد؟
۷ - سه مشخّصه‌ی عمده‌ی مرحله‌ی گذر زبانی کدام‌اند؟
۸ - واژه‌ی نخستین را در رشد گفتار کودک توضیح دهید.
۹ - برخی ویژگیهای واژه‌ی نخستین را بیان کنید.
۱۰ - دوره‌ی صداسازیهای پیش‌زبانی با دوره‌ی زبان‌آموزی چه رابطه‌ای دارد؟
۱۱ - کودک از چه سنّی تولید واژه‌های زبان را آغاز می‌کند؟
۱۲ - در گفتار یک‌واژه‌ای کودک، آهنگ و تکیه چگونه ظاهر می‌شود؟
۱۳ - سه ویژگی عمده‌ی تلفّظ کودکانه را نام ببرید و برای هر یک نمونه‌ای ذکر کنید.
۱۴ - فراگیری صداها و ساخت آوایی زبان در حدود چه سنّی کامل می‌شود؟
۱۵ - کودک معنی واژه‌ها را چگونه فرا می‌گیرد؟ توضیح دهید.
۱۶ - دو عامل مؤثّر بر تسلّط کودک بر واژگان کدامند؟
۱۷ - کودک در مورد هر واژه، علاوه بر معنی، چه ویژگیهای دیگری را فرا می‌گیرد؟ توضیح دهید و نمونه‌هایی ذکر کنید.
۱۸ - گفتار مقطّع (یا تلگرافی) را تعریف کنید و برای آن مثال بزنید.
۱۹ - ساخت جمله را در گفتار مقطّع توضیح دهید و برای آن مثال بزنید.
۲۰ - معمولاً در حدود چه سنّی کودک برای تولید و درک جمله‌های عادی زبان، توانایی مناسب را کسب می‌کند؟ توضیح دهید.
۲۱ - زبانی که کودک در پایان دوره‌ی زبان‌آموزی فراگرفته، چگونه است؟ توضیح دهید.
۲۲ - گفتار ماهرانه را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

۲۳- سه دسته عناصر و واژه‌های خاصی را که به‌ویژه در گفتار مؤدّبانه به کار می‌روند، برشمارید و برای هر دسته نمونه‌ای ذکر کنید.

۲۴- ویژگیهای گفتار دوستانه کدامند؟ برای هر یک نمونه‌ای ذکر کنید.

۲۵- ویژگیهای گزارش را بیان کنید.

۲۶- سخنرانی را تعریف کنید.

۲۷- سخنرانی چگونه باید آغاز شود؟ توضیح دهید.

۲۸- در سخنرانی، توضیحات و مطالب کناری چگونه باید ارائه گردند؟

۲۹- در پایان سخنرانی معمولاً چه بخشی ارائه می‌شود؟ توضیح دهید و مثال بزنید.

۳۰- در صورتی که شنونده، واژگان یا ساختهای دستوری را درک نکند، چه رخ می‌دهد؟

۳۱- در پایان گوش دادن به گفتار دیگران، شنونده باید چه کند؟

فصل نهم

آموزش و فراگیری مهارتهای نوشتن

۱- آشنا شدن کودک با نوشتار

نوشتن و خواندن تنها نتیجه‌ی طبیعی و ذاتی بلوغ جسمانی و ذهنی نیست؛ زیرا در آن صورت، همانند فراگیری گفتار، همه‌ی کودکان به طور طبیعی و بدون آموزش عمدی، نوشتن و خواندن را فرا می‌گرفتند. مشاهدات عادی نشان می‌دهد که در برخی نقاط دورافتاده‌ی جهان جوامعی هستند که اصلاً خط و نوشتار ندارند؛ بنابراین، همه‌ی افراد آنها بی‌سوادند. حتّی در جوامع باسواد کنونی نیز افرادی یافت می‌شوند که نوشتن و خواندن را فرا نگرفته‌اند و بی‌سواد هستند. با این حال، در جوامع کنونی، معمولاً بیشتر افراد بی‌سواد تلاش می‌کنند تا نوشتن و خواندن را فرا بگیرند؛ زیرا بی‌سوادی معمولاً موجب محروم ماندن از بسیاری امتیازهای اجتماعی می‌شود و به همین سبب، نقص انسانی بزرگی به حساب می‌آید.

معمولاً آشنایی کودکان با نوشتن و علاقه‌ی آنها به آن و احتمالاً برخی تواناییهای ابتدایی مربوط به آن در سالهای پیش از دبستان آغاز می‌شود. به این معنی که معمولاً از سه سالگی به بعد کودکان به روزنامه، کتاب و نوشته‌های محیط خود توجّه می‌کنند. با این حال، تنها در صورتی که مادر و پدر و نیز افراد محیط کودک به او کمک کنند، علاقه و توجّه کودک نسبت به آشنا شدن با نوشته تقویت می‌شود. درواقع، مادر و پدر در خانه می‌توانند معلمان خوبی برای کودک باشند. آشنا کردن کودک با نوشتار در خانه با نشان دادن خط و نوشته به او موجب می‌شود که کودک با برخی ویژگیهای قابل مشاهده‌ی نوشتار بیشتر آشنا شود و در نتیجه، برای فراگیری نوشتن آماده گردد.

البتّه تصوّرات و روشهای سنّتی آموزش نوشتن و خواندن بر خلاف فرض یاد شده در بالاست. در روشهای سنّتی سوادآموزی چنین تصوّر می‌شود که نوشتن فعالیتی پیچیده است که تنها باید آن را معلّمان در دبستان به کودکان بیاموزند. بر پایه‌ی روشهای مذکور تأکید می‌شود که پیش از ورود به دبستان، به هیچ روی به کودکان آموزش نوشتن داده نشود.

با این حال، به خوبی مشاهده می‌شود که کودکان در سالهای پیش از دبستان به خط و نوشتار توجّه می‌کنند. بی‌شک، در صورتی که مادر و پدر توجّه کودک را به نوشتن تقویت نمایند، در کودک برای فراگیری نوشتن آمادگی ایجاد می‌گردد و در نتیجه، آموزش و فراگیری نوشتن آسانتر به انجام می‌رسد. معمولاً کودکان با نگاه کردن به نوشتار و نیز خط کشیدن بر روی صفحه‌ی کاغذ به نوشتن و نیز تصویر کشیدن علاقه نشان می‌دهند. تشویق کردن کودک به ادامه‌ی این کار و نیز آموزش کشیدن خطهای شبیه به حروف، میزان آمادگی او را برای فراگیری نوشتن در مرحله‌ی بعد افزایش می‌دهد.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، برخلاف روشهای سنّتی، در فراگیری نوشتن روش پیشرفتی را می‌توان ارائه نمود که بر پایه‌ی آن روند یادگیری، از مرحله‌ی آغازی یعنی توجّه کودک به نوشتن و ایجاد علاقه و آمادگی در او و نیز تمرین خط‌خط‌نویسیهای ابتدایی آغاز می‌شود و به‌تدریج به‌مرحله‌ی فراگیری مهارت نوشتن ادامه می‌یابد. برپایه‌ی روش پیشرفتی، کودک از خط‌خط‌نویسیهای ابتدایی و نیز مادر و پدر از کمک کردن به گسترش توجّه و علاقه‌ی او به نوشتن و نیز تمرینهای ساده‌ی مناسب برای ایجاد توانایی تولید نشانه‌های خطی منع نمی‌شوند؛ بلکه برعکس، تلاشهای یاد شده در جهت تسهیل فراگیری نوشتن در مرحله‌ی بعد در نظر گرفته می‌شود. از این رو، در روش پیشرفتی، به‌ویژه دو مرحله‌ی توجّه و آمادگی برای فراگیری نوشتن و فراگیری مهارت نوشتن، دو مرحله‌ی اصلی به شمار می‌روند.

آموزش مهارت نوشتن و نیز خواندن معمولاً وظیفه رسمی معلّمان در دبستان تلقّی می‌شود. با این حال، چنان که گفته شد، کمکهای نخستینِ مادر و پدر و افراد نزدیک به کودک در خانه و یا کودکستان، در سالهای پیش از دبستان به ایجاد آمادگی در کودک برای فراگیری نوشتن بسیار کمک خواهد کرد.

۲- برخی ویژگیهای خط فارسی

دو مهارت نوشتن و خواندن به طور مستقیم و نیز همراه با هم به نوشتار مربوط می‌گردند و از همین رو، به طور طبیعی همراه با هم آموزش داده می‌شوند. تاکنون پژوهشگران سوادآموزی و نیز معلّمان باتجربه برای آموزش نوشتن روشهای گوناگونی را ارائه داده‌اند. با این حال، بیشتر

آموزگاران بر پایه‌ی سلیقه و تجربه‌ی خود در سوادآموزی روشی را به کار می‌گیرند (باطنی، ۱۳۴۹، ص ۳۹). به علاوه، آموزگاران با استفاده از تجربه‌های مستمر خود در سوادآموزی و نیز احتمالاً با آشنایی با روشهای موفقی که برخی آموزگاران دیگر به کار می‌برند، همواره شیوه‌های تازه‌ای را به روش به کار گرفته‌ی پیشین خود می‌افزایند و از این راه، روش خود را اصلاح می‌کنند.

با این حال، در هر روشی که برای آموزش نوشتن و خواندن به کار رود، برخی اصول کلی و ویژگیهای نوشتاری باید مورد توجّه قرار گیرد. درواقع، طبیعت و ویژگیهای خط و نوشتار فارسی برخی اصول کلی آموزش آن را مشخّص می‌نماید. خط فارسی که در اصل همان خطّ عربی است، همانند خط زبانهای دیگر، به سبب عوامل متعدد، آموزش و نیز یادگیری نوشتن و خواندن فارسی را دشوار می‌سازد. از جمله‌ی این عوامل می‌توان به وجود واژه‌های قرضی عربی، صورتهای خاص باقی‌مانده از دوره‌های گذشته که صداهای پیشین یا در واقع تغییر آوایی زبان را نشان می‌دهد و نیز ظاهر نشدن برخی مصوّتها در خط فارسی و برخی اشکالات دیگر اشاره کرد. بنابراین، لازم است که معلمان دبستان از پیش با ویژگیهای خطّ فارسی کاملاً آشنا باشند تا به هنگام آموزش آن، ویژگیهای یاد شده را به شیوه‌ای مناسب مورد توجّه قرار دهند.

برپایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که نوشتار فارسی در مقایسه با صورتهای گفتاری قرینه‌ی آن، موارد عدم مطابقه و تقارن بسیاری را نشان می‌دهد. به‌ویژه، موارد عمده‌ی عدم تقارن میان نوشتار و گفتار فارسی را به شرح زیر می‌توان بازشناخت:

الف ـ برای صداهای «ـَـ»، «ـِـ» و «ـُـ» در خط فارسی حرف قرینه وجود ندارد. از این رو، برخی واژه‌ها به طور یکسان نوشته می‌شوند؛ مثلاً، هر یک از صورتهای نوشته‌ی زیر دو واژه یا بیشتر را نشان می‌دهد:

گرد، کشت، گل، در

ب ـ برای برخی صداها بیش از یک حرف به کار می‌رود. به بیان دیگر، چند حرف متفاوت تنها یک صدا را نشان می‌دهند، مانند نمونه‌های زیر:

س، ص، ث : صدای /s/

ز، ذ، ض، ظ : صدای /z/

ت، ط : صدای /t/

ح، ه: صدای /h/

پ ـ برخی حروف برای نشان دادن چند صدا به کار می‌رود، به قرار زیر:

ـ حرف «و» برای صداهای /o/ ، /u/ و /v/ به کار می‌رود؛ به ترتیب مانند سه نمونه‌ی: «تو»، «سو»، «ولی».

ـ حرف «ا» در جایگاههای متفاوت واژه برای صداهای /a/ , /e/ , /o/ و /â/ به کار می‌رود، به ترتیب مانند نمونه‌های: «اسب»، «انسان»، «انس» و «یار».

ـ حرف «ی» در جایگاههای گوناگون برای صداهای /y/ و /i/ به کار می‌رود، به ترتیب مانند نمونه‌های: «یک» و «نیک».

ت ـ برخی حروف در جایگاههای متفاوت آغاز، میان یا پایان واژه، به صورتهای کم و بیش گوناگونی نوشته می‌شوند، مانند نمونه‌های:

ح، حـ ـ ـحـ، ـح

ص، ـص، ـصـ، صـ

ث ـ در برخی واژه‌ها به دنبال «خ» حرف «و» ظاهر می‌شود ولی در گفتار صدای قرینه ندارد، مانند نمونه‌های:

خواهش، خویش، خوش، خواب، خواهر،... .

حقایق یاد شده معلوم می‌سازد که نوشتار و گفتار فارسی همانند همه‌ی زبانهای دیگر، همواره به طور یکسان بخشهای متقارن صدا و حرف را دارا نیست، بلکه در برخی موارد عدم تقارنهایی را نشان می‌دهد. بنابراین، در آموزش نوشتار و خواندن فارسی ویژگیهای خطی آن و از جمله موارد عدم تقارن حرف و صدا یا چندگانگی آنها باید مورد توجّه قرار گیرد. درواقع، ویژگیهای یاد شده موارد دشوار آموزش و یادگیری نوشتار فارسی را نشان می‌دهد. از این رو، در روشهای آموزش نوشتن و خواندن فارسی برای تسهیل در یادگیری پدیده‌های نوشتاری یاد شده راههای مناسبی را باید جستجو کرد. به‌ویژه، در نظر گرفتن مراحل تدریجی در آموزش نوشتن و خواندن الزامی است. به این معنی که در هر روشی که برای سوادآموزی به کار رود، لازم است بخشهای ساده‌تر نوشتار فارسی در مراحل آغازی آموزش داده شود و به تدریج در مراحل بعدی، صورتهای همراه با برخی دشواریها که پیش‌تر به آنها اشاره شد، ارائه گردد. روشن است که منظور از صورتهای ساده‌تر، صورتهایی است که از لحاظ حروف و صداهای مربوط به آنها متقارن و هماهنگ هستند. بر این پایه، صورتهایی که برخی ناهماهنگیها را در تقارن میان حروف و صداها نشان می‌دهند و از این رو آموزش و یادگیری آنها به زمان بیشتری نیاز دارد، به میزان دشواری به‌تدریج در مراحل بعدی آموزش داده می‌شوند.

۳- برخی ملاحظات روش شناختی در آموزش نوشتن

هر چند که معمولاً مهارتهای نوشتن و خواندن به طور جدا از هم مورد توجّه و بررسی قرار می‌گیرند، با این حال، دو مهارت یاد شده به طور نزدیک به یکدیگر مرتبط هستند. در واقع، آنچه در مورد یکی از دو مهارت یاد شده فراگرفته می‌شود، در گسترش مهارت دیگر نیز سودمند و مؤثّر است. به علاوه از سوی دیگر، چنان‌که پیش‌تر نیز گفته شد، فراگیری مهارتهای نوشتن و خواندن به گفتار مربوط است (ن ک. فصل هفتم، فراگیری مهارتهای زبان). درواقع، گسترش گفتار و مهارتهای آن به همراه فراگیری نظام نوشتاری و فراگیری مهارتهای نوشتن و خواندن، رشد و گسترش فراگیر زبان را در روابط و فعالیتهای فردی و اجتماعی نشان می‌دهد. نوشتن و خواندن زندگی فرد را با جامعه‌ی پیچیده‌ی کنونی هماهنگ می‌سازد. از این رو، به همان میزان که فرد در مهارتهای نوشتن و خواندن به همراه مهارتهای گفتن و شنیدن آمادگی و توانایی کسب کند، در فعالیتهای اجتماعی و به انجام رساندن آنها موفق خواهد بود.

در باره‌ی تقدّم آموزش و یادگیری یکی از دو مهارت خواندن و نوشتن در میان پژوهشگران تفاوت عقیده وجود دارد. برخی تأکید می‌کنند که نخست، تا میزان مناسبی خواندن آموزش داده شود و سپس آموزش نوشتن آغاز گردد. برعکس، برخی دیگر بر لزوم آموزش میزان مناسبی از نوشتن پیش از آموزش خواندن تأکید می‌کنند. بی‌شک، آموزش و یادگیری هر یک از دو مهارت خواندن و نوشتن پیش از دیگری ممکن است. حتّی در گذشته آموزش و یادگیری خواندن بدون یادگیری نوشتن نیز معمول بوده است. از جمله، در ایران بسیاری از افراد به‌ویژه زنان تنها خواندن را یاد می‌گرفتند. دلیل آن به ویژه کسب توانایی برای خواندن قرآن، دعاها و نوشته‌های دینی بوده است. البتّه برخی از آنان پس از یادگیری خواندن در یادگیری نوشتن نیز پیشرفت می‌کردند. روشن است که یادگیری خواندن و نیز نوشتن نزد افراد یاد شده، از لحاظ گستردگی و پیشرفت همانند فراگیری خلاّق خواندن و نوشتن نزد افرادی که مهارتهای یاد شده را به روشهای معمول، همراه با هم فرا می‌گیرند، نیست. با این حال، بررسی ویژگیهای خاص دو مهارت یاد شده می‌تواند نشان دهد که احتمالاً آموزش و فراگیری کدام یک باید بر دیگری مقدم باشد. به این معْنی که فراگیری پیش‌تر کدام یک به طور مؤثّر می‌تواند به آموزش و فراگیری دیگری کمک کند.

در واقع، تأکید بر لزومِ آموزش و فراگیریِ پیش‌تر یکی از دو مهارت خواندن و نوشتن بر دیگری، از فرضها و تصوّرات دو روش عمده‌ی سوادآموزی ناشی می‌شود که قبلاً نیز به آن اشاره شد، یعنی روش سنّتی و روش پیشرفتی خواندن و نوشتن. در روش سنّتی دو فرض عمده درنظر گرفته می‌شود. نخست آن‌که پیش از ورود به دبستان به هیچ روی نباید به کودک خواندن و نوشتن آموزش

داده شود؛ زیرا به تصوّر معتقدان به روش سنّتی، خواندن و نوشتن فعالیتهایی پیچیده هستند و از این رو، باید تنها معلّمان واجد شرایط آنها را آموزش دهند. فرض دوم آن است که آموزش و یادگیری نوشتن باید به دنبال یادگیری خواندن به انجام برسد؛ به این معنی که کودکان، نخست از راه خواندن ابتدایی باید دانش پایه را در بارهٔ‌ی رابطهٔ‌ی متقارن حروف و صداها کسب کنند و سپس آموزش و یادگیری نوشتن آغاز شود.

برخی پژوهشگران دیگر این دو فرض عمدهٔ‌ی روش سنتی را مردود می‌دانند. پژوهشگران اخیر عقیده دارند که در روش سنتی آموزش خواندن و نوشتن، دخالت فعال کودکان در روند یادگیری به میزان کافی مورد توجّه قرار نمی‌گیرد. به علاوه، در این روش، دانشی که کودکان پیش از شروع دبستان کسب می‌کنند، نادیده گرفته می‌شود. برپایهٔ‌ی روش اخیر که به آن «روش پیشرفتی» گفته می‌شود، در صورتی که به کودکان فرصتهای مناسب داده شود و آنها به نوشتن تشویق شوند، در سالهای پیش از دبستان دربارهٔ‌ی نوشتن و روندهای مربوط به آن آگاهیهای زیادی را به دست می‌آورند. برپایهٔ‌ی همین فرض، برخورد و آشنایی کودکان با نوشتار در سالهای پیش از دبستان سودمند انگاشته می‌شود. از همین‌رو، برای تأکید بر لزوم تقدّم یادگیری خواندن پیش از یادگیری نوشتن دلیل قطعی‌ای مشاهده نمی‌گردد. مشاهدات عادی نشان می‌دهد که بسیاری کودکان در فرصتهایی که برایشان پیش می‌آید، به خط خط نویسی یا تقلید نوشتار علاقه نشان می‌دهند، در حالی که هنوز به خواندن توجّهی نمی‌کنند.

مشاهده و بررسی نتایج حاصل از فراگیری نوشتن پیش از شروع به خواندن سودمندیهایی را نشان می‌دهد. این سودمندیها درستی روش پیشرفتی را تأیید می‌کنند. نخست آن که نوشتن، تولید فعال نشانه‌های خطی را بر روی کاغذ موجب می‌شود. به همین سبب، هنگامی که کودک می‌نویسد، توجّه او به همین فعالیت معطوف می‌گردد. روشن است که اشتغال فعال به هر کار به یادگرفتن بهتر آن کمک می‌کند؛ بنابراین، تشویق کودک به تمرین نوشتن و سرگرم شدن به آن در یادگیری نوشتن مؤثّر است.

دوم آن که نتیجه‌ای که از همراه کردن نوشتن با گفتار حاصل می‌شود، بسیار اهمیت دارد. به این معنی که گاهی کودکان می‌کوشند تا آنچه را می‌گویند بنویسند؛ مثلاً، نام خود، نام خواهر و برادر یا دوست یا چیزی را که درباره‌اش صحبت می‌کنند. همین کار موجب می‌شود که آنان از رابطهٔ‌ی موجود میان واژه به‌صورت گفتار و واژهٔ‌ی نوشته آگاه گردند. از این راه، کودکان پیوندهای میان دو صورت نوشته و گفته را کشف می‌کنند، هر چند چنان که پیش‌تر گفته شد، میان گفتار و نوشتار تفاوتهایی نیز وجود دارد.

سوم آن که کودکان به هنگام نوشتن بر روی صفحه‌ی کاغذ درک می‌کنند که نوشتن از بخشهای خطی یا حروف تشکیل می‌شود. بنابراین، از این راه با حروف بیشتر آشنا می‌شوند و در واقع، توجّه آنان به حروف جلب می‌گردد؛زیرا حروف باید یک‌به‌یک و به طور پیاپی نوشته شوند. توجّه به حروف برای درک تقارنهای موجود میان آنها و صداها، پایه‌ی مهمی را پدید می‌آورد که هم برای خواندن و هم برای نوشتن بسیار ضروری است.

سودمندی دیگر این است که معمولاً کودکان به هنگام نوشتن، واژه‌ی نوشته‌ی خود را می‌خوانند. همین عمل آنان موجب می‌شود که دریابند نوشتن و خواندن فعالیتهای مرتبط به یکدیگر هستند. این درک که کودکان درمی‌یابند که آنچه را می‌نویسند، می‌توانند بخوانند، همراه با گسترش مهارتهای نوشتن و خواندن همچنان ادامه می‌یابد و بی‌شک بر پیشرفت آنان در مهارتهای یاد شده بسیار مؤثّر است.

کودکان در سالهای پیش از دبستان از راه مشاهده‌ی نوشته‌های محیط خود از جمله کتاب، روزنامه، مجله، نوشته‌های روی جعبه‌ها و پاکتها و برچسب خوراکیها و کالاهای دیگر و نیز توجّه به عمل مادر و پدر و افراد محیط به هنگامی که چیزی می‌نویسند، با نوشتن آشنا می‌شوند. همه‌ی ملاحظات یاد شده این عقیده را استوارتر نشان می‌دهد که آموزش و فراگیری نوشتن پیش از خواندن، روند رشد و گسترش هر دو مهارت یاد شده را بهتر تسهیل می‌کند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۱۵۷-۱۵۵ و ۱۶۰).

۴- آموزش مهارتهای نوشتن

آموزش و فراگیری نوشتن همانند هر نوع یادگیری دیگر دو جنبه را شامل می‌شود: الف ـ آموزش نوشتن، ب ـ فراگیری نوشتن. در آموزش نوشتن روشهای آموزش مهارت یاد شده بررسی می‌گردد، در حالی که در فراگیری نوشتن فرآیندهای روان‌شناختی و چگونگی روند یادگیری و پیشرفت نوشتن مورد توجّه قرار می‌گیرند.

الف ـ روشهای آموزش مهارت نوشتن

به طور کلّی، سه روش تحلیلی، کل‌نویسی و کل‌خوانی، و تحلیلی کلی به عنوان روشهای پایه‌ی آموزش نوشتن مورد توجّه پژوهشگران سوادآموزی قرار گرفته است؛ هر چند که معلّمان در به کارگیری روشهای یاد شده اغلب شیوه‌های سلیقه‌ای و تجربیات خود را نیز به کار می‌گیرند. با این حال، هر یک از روشهای یاد شده، امتیازها و نیز کمبودهایی دارد. از این رو، برای انتخاب روش

مناسب در هر مورد، لازم است امتیازها و نیز کمبودهای هر یک مورد توجّه قرار گیرد.

روش تحلیلی : بر پایه‌ی روش تحلیلی، آموزش نوشتن با حروف به طور متقارن با صداها یا هجاها شروع می‌شود و سپس به‌تدریج، به واحدهای بزرگتر یعنی واژه، گروه، جمله و سرانجام متن گسترش می‌یابد. در روشهای تحلیلی خاص ممکن است با استفاده از نام حروف، صدای آنها به طور متقارن نشان داده شود یا برعکس، با تأکید بر تلفّظ صداها و نیز نمایش هم زمان حروف متقارن آنها، آموزش نوشتن به پیش برود. در روش آموزش هجایی، تلفّظ صداها و نیز نمایش حرفی هجا به طور هم زمان ارائه می‌گردد و سپس با پیوند دادن هجاها، نوشتن واژه‌ها، گروهها و نیز جمله‌ها آموزش داده می‌شود.

آموزش نوشتن بر پایه‌ی روشهای تحلیلی، بر مهارت نوآموز در تشخیص رابطه‌ی متقارن حروف و صداها می‌افزاید. به علاوه، توانایی او را برای نوشتن و خواندن واژه‌های جدید گسترش می‌دهد. بر پایه‌ی روش تحلیلی، شناسایی تقارنهای موجود میان حروف و صداها در واژه‌ها نوشتن آنها را برای سوادآموز آسان می‌کند و از این راه، فراگیری نوشتن و نیز خواندن به خوبی پیش می‌رود.

مشکل عمده‌ی روشهای تحلیلی، تأکید زیاد و طولانی بر آموزش حروف و صداهای متقارن آنهاست که در نتیجه‌ی آن، حروف وصداهای سازنده‌ی واژه‌ها برای زمانی دراز جدا از واژه‌ها آموزش داده می‌شود. به علاوه، از این لحاظ که آموزش و تمرین طولانی حروف و صداهای متقارن به طور جدا از واژه‌ها بی‌معناست، برای سوادآموزان بزرگسال چندان جالب نیست.

روش کل‌نویسی: در روش کل‌نویسی، آموزش و فراگیری نوشتن شکل کلی واژه، گروه یا جمله مورد توجّه قرار می‌گیرد. در روش یاد شده، فرض بر این است که هر واژه شکل خاصی دارد. بنابراین، سوادآموز می‌تواند صورت حرفی واژه را به طور متقارن با صورت صوتی آن فرا بگیرد. البتّه، روشن است که در مراحل بعدی، سوادآموز به‌تدریج بخشهای واژه را تحلیل و کشف می‌کند و سپس آنها را برای فراگیری نوشتن واژه‌های جدید به کار می‌گیرد.

امتیاز مهم روش کل‌نویسی آن است که نوشتن همواره با معنی همراه است. از این رو، بیشتر مورد توجّه سوادآموزان بزرگسال می‌باشد. اشکال عمده‌ی روش یاد شده این است که درباره‌ی حروف و صداهای متقارن آنها آگاهی و شناخت کافی در اختیار سوادآموز قرار نمی‌دهد و به همین سبب، آموزش و فراگیری نوشتن و نیز خواندن را دشوار می‌سازد. در واقع، سوادآموز مجبور است واژه‌های زبان را به شکل واحدهای جدا فرا بگیرد. به علاوه، سوادآموز نوشتن و خواندن واژه‌ها را بر

پایه‌ی تکرار و به ذهن سپردن طوطی‌وار یاد می‌گیرد.

روش تحلیلی کلّی: در روش تحلیلی کلی، هم تقارن حروف و صداها و هم صورت کلی واژه‌ها آموزش داده می‌شود. بر این پایه، نوشتن واژه‌های تازه که با واژه‌های آشنا برای سوادآموز تنها در یک حرف و نیز یک صدا تفاوت دارند، به‌تدریج آموزش داده می‌شود. در این روش، آموزش و فراگیری نوشتن واژه‌ها با درک معنی آنها همراه است. بنابراین، نخست صورت کلی واژه نشان داده می‌شود و سپس بخش تازه‌ی آن از لحاظ تقارن حرف و صدا تحلیل می‌گردد. به نظر می‌رسد که روش تحلیلی کلی امتیازهای هر دو روش تحلیلی و کل‌نویسی را داراست.

با این حال، یادآوری می‌شود که در هر روشی که برای آموزش نوشتن به‌کار رود، توجّه به این اصل ضروری است که ارائه‌ی صورتهای نوشتاری به کودک باید تدریجی باشد و به علاوه، از صورتهای آسان به صورتهای مشکل پیش رود. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، منظور از صورتهای آسان واژه‌هایی است که در آنها تقارن حروف و صداها به آسانی مشاهده می‌شود. صورتهای هجانویسی در مرحله‌ی بعد باید آموزش داده شود (مثلاً «بَ» در «برادر»). از حروف هم‌صدا، نخست پرکاربردترین آنها و سپس به‌تدریج حروف هم‌صدایی که کاربرد کمتر یا شباهت کمتری به حروف دیگر دارند، ارائه می‌شوند. مثلاً، از میان حروف هم‌صدای «ز، ذ، ض، ظ»، نخست حرف «ز» و سپس حروف هم‌صدای دیگر آموزش داده می‌شوند؛ زیرا کاربرد آن بیشتر از بقیه است و به علاوه، از لحاظ نوشتن به حرف «ر» شباهت دارد. دو حرفی «خو» در زمان مناسب پس از تسلّط کودک بر نوشتن «خ» آموزش داده می‌شود.

ب ـ روند فراگیری مهارت نوشتن

به نظر می‌رسد که کودکان در روند فراگیری نوشتن مهارتهای زیر را کسب می‌کنند:

الف) مهارت حرف‌نویسی

ب) کشف تقارنهای حروف و صداها

پ) مهارت واژه‌نویسی

ت) تشخیص بامعنا بودن نوشتار.

روشن است که کودکان به‌تدریج بر مهارتهای یاد شده در بالا تسلّط می‌یابند. به علاوه، برای فراگیری نوشتن، ترتیب جهانی خاص و منظمی مشخّص نشده است. به این معنی که روند پیشرفت نوشتن نزد کودکان یکسان نیست؛ هر چند که کودکان سرانجام از راه آموزش و نیز تلاش خود اصول نوشتن را کسب می‌کنند.

معمولاً، کودکان در سالهای میان سه تا هفت سالگی به نوشتن توجّه می‌کنند. توجّه به نوشتن در آغاز کمتر است و به‌تدریج رشد می‌یابد. به علاوه، کودکان معمولاً هنگامی که به نوشتن علاقه نشان می‌دهند، گرایش به نقاشی را نیز آشکار می‌سازند. از همین رو، هر چند که در آغاز برای آنان میان نوشتن و نقاشی تمایزی نیست امّا کم‌کم، تفاوت میان آنها را تشخیص می‌دهند. همچنین معمولاً، پس از تمایز گذاردن میان نوشتن و نقاشی، کودکان به‌تدریج تمایز میان حروف و اعداد را نیز تشخیص می‌دهند. آنها معمولاً در آغاز فراگیری نوشتن، حروف و اعداد را با یکدیگر مخلوط می‌کنند (گارتون و پرت، صص ۱۶۲ و ۱۶۴).

کودکان در آغاز فراگیری نوشتن، اغلب در میان حروف نشانه‌هایی را نیز می‌نویسند که الزاماً نتیجه‌ی اقتباس از حروف نیست؛ زیرا این نشانه‌ها در حروف زبان وجود ندارد. کودکان حروف را به‌تدریج یاد می‌گیرند و به علاوه، حروفی را که یادگرفته‌اند، تکرار می‌کنند. اغلب کودکان نوشتن نام خود و نیز حروف آن را زودتر از واژه‌های دیگر یاد می‌گیرند.

کودکان در آغاز فراگیری نوشتن، معمولاً از اصل توالی حروف بر خط مستقیم پیروی نمی‌کنند. البتّه آنان از این واقعیت آگاه نیستند که به همان گونه که صداها در گفتار در توالی زمانی ظاهر می‌گردند، در نوشتار نیز در توالی و ترتیب مکانی نشان داده می‌شوند. از این رو، مشاهده می‌شود که کودکان معمولاً از یک نقطه یا بخش بر روی صفحه شروع به نوشتن می‌کنند و سپس به هر طرف که مایل هستند، پیش می‌روند. بنابراین، تمرین دادن به کودک و نیز توجّه دادن به او درباره‌ی توالی مکانی یا خطی حروف، همچنین جهت نوشتن از راست به چپ (در زبان فارسی) در تصحیحِ نوشتن کودک بسیار مؤثّر است. بی‌شک تأکید معلّمان و نیز پدر و مادر بر نوشتن کودک از راست به چپ و بازداشتن او از نوشتن حروف از بالا به پایین (در نوشتار فارسی) به او کمک خواهد کرد تا بر توالی، ترتیب و جهت نوشتار فارسی تسلّط یابد. البتّه کودکان در ماههای نخستین در دبستان بر حرکتهای ماهیچه‌ای مناسب برای نوشتن درست و دقیق حروف و نیز توالی و جهت آنها تسلّط ندارند. از همین رو، در این هنگام نمی‌توان از آنان توانایی نوشتن درست را انتظار داشت. تنها تشویق کودکان به نوشتن بیشتر و بهتر به‌تدریج موجب کسب توانایی و تسلّط آنان در نوشتن خواهد شد.

به همراه یادگرفتن جهت و ترتیب خطی یا مکانی حروف، به‌تدریج کودکان ترکیب رشته‌های حروف متقارن با بخشهای گفتار را نمایش می‌دهند. درک ارتباط نوشتار و گفتار برای کودکان پیشرفت مهمی است؛ زیرا پس از آن به‌تدریج تقارنهای میان حروف و صداها را کشف می‌کنند. در واقع، کشف تقارنهای میان حروف و صداها و فراگیری آنها اساس فراگیری نوشتن و خواندن است.

کودکان در روند کشف تدریجی تقارنهای موجود میان حروف و صداها با مشکلاتی روبه‌رو خواهند شد. از این رو، لازم است چگونگی تقارنهای یاد شده به دقت بررسی و مشخّص گردد. در آموزش نوشتن فارسی، به‌ویژه صورتهای کم و بیش متفاوت حروف در جایگاههای آغازی، میانی و پایانی واژه، حروف هم‌صدا و دو حرفی «خو» (با صدای همسان با حرف «خ»)، از لحاظ تقارنهای حروف و صداها باید مورد توجّه قرار گیرند. به علاوه، کودکان در نوشتن فارسی باید بر اصول زیر نیز تسلّط یابند:

- از لحاظ جهت، حروف از راست به چپ نوشته می‌شوند.
- گفتار از راه پیوند رشته‌های حروف به‌صورت نوشتار نمایانده می‌شود.
- واژه‌ها از راه تعدادی حروف به هم پیوند یافته در رشته‌های خطی بر روی کاغذ ظاهر می‌شوند و فاصله‌هایی هر قطعه از حروف به هم پیوند یافته را که در واقع نشانگر یک واژه است، از واژه‌ی پیشین و نیز واژه‌ی دنبال آن جدا می‌سازد.

اصول بالا به این معنی نیست که گفتار و نوشتار همواره یکسان است. درواقع، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، سبکهای گفتاری و نوشتاری از لحاظ به کارگیری واژگان و نیز ساختهای دستوری تا حدودی با یکدیگر متفاوتند (ن ک. فصل پنجم؛ همچنین، فصل هفتم، ۳ـ تفاوتهای میان گفتار و نوشتار).

به نظر می‌رسد که کودکان نوشتار را به عنوان نمایش دومین فرا می‌گیرند؛ زیرا آنان معمولاً پیوند صداها را در هر واژه نماینده‌ی چیز، شخص، پدیده یا رویدادی می‌انگارند و سپس نوشتار را به گفتار مربوط می‌دانند. به این معنی که یاد می‌گیرند که پیوندی از نمادهای نوشتاری، نمادهای گفتاری را نشان می‌دهند. از همین رو، به نظر می‌رسد برای کودکان، نوشتار نمایش دومین است. یعنی، چنان‌که در بالا گفته شد، مستقیماً چیزها، اشخاص و رویدادها را نشان نمی‌دهد، بلکه تنها صورت گفتاری واژه را نشان می‌دهد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

روشن است که کودکان در مرحله‌ی آغازی نوشتن تقریباً همه‌ی واژه‌ها را کم و بیش غلط می‌نویسند. مشاهدات نشان می‌دهد که معمولاً مادر و پدر از این که کودکشان واژه‌ها را غلط می‌نویسد نگران می‌شوند و بسیاری از آنان کودک را از نوشتن بازمی‌دارند. واکنش یاد شده از جانب مادر و پدر بسیار نامشخّص است؛ زیرا برعکس، در زمینه‌های دیگر رشد، به هر گونه‌ای که کودک فعالیتی از خود نشان دهد، پدر و مادر نسبت به آن، واکنش مثبت نشان می‌دهند و کودک را به گونه‌ای تشویق می‌کنند. از جمله، هنگامی که کودک تولید گفتار را آغاز می‌کند، پدر و مادر او را از صداسازیهایش بازنمی‌دارند تا تنها واژه‌های درست را تولید کند؛ هر چند که صداسازیهای کودک بی‌معناست یا

برخی واژه‌ها را نادرست تولید می‌کند. در واقع، بازداشتن کودکان از صداسازی و نیز تولید واژه‌های نادرست در همه‌ی جهان کاری خنده‌آور به نظر می‌رسد؛ زیرا روشن است که برای تسلّط بر صداها و تولید واژه‌ها به‌صورت درست، کودکان مدتی باید تمرین کنند. تا زمان کسب تسلّط بر تولید درست صداها و واژه‌ها، همه‌ی کودکان صداهای شبه واژه تولید می‌کنند و در تولید واژه‌ها نیز برخی صداها را با برخی صداهای دیگر جایگزین می‌نمایند و نیز برخی صداها را نادرست تلفّظ می‌کنند (ن ک. فصل هشتم).

تصوّر نادرست سنّتی درباره‌ی بازداشتن کودکان از غلط نوشتن واژه‌ها به این سبب است که فراگیری نوشتار فرآیندی پیچیده در نظر گرفته می‌شود که تنها باید در مدرسه، توسط معلّمان و به روشهای خاص آموزش داده شود. برخلاف روش یاد شده در بالا، بر پایه‌ی روش پیشرفتی به کودک اجازه داده می‌شود که حتّی صورتهای غلط را بنویسد تا به‌تدریج هم بر نوشتن حروف و واژه‌ها به‌صورت درست و هم بر تقارنهای موجود میان حروف و صداها به طور کامل تسلّط یابد. از این راه، کودک سرانجام بر تقارنهای حروف و صداها و نیز نوشتن درست حروف و نیز واژه‌ها تسلّط می‌یابد و پس از مدتی با مهارت خواهد نوشت. البتّه پس از تسلّط بر نوشتن، لازم است کودک قراردادهای نقطه‌گذاری را نیز یاد بگیرد. کودکان معمولاً از راه آموزش و نیز تمرین و همچنین پرسش از افراد بزرگسال نقطه‌گذاریِ درست را یاد می‌گیرند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۱۸۱ - ۱۷۹).

به‌تدریج که کودکان بر نوشتن تسلّط می‌یابند، این واقعیت را درک می‌کنند که نوشتار حامل پیام است. آنها درمی‌یابند همان‌طور که از راه تولید گفتار می‌توانند با مادر و پدر و دیگر افراد محیط ارتباط برقرار نمایند و خبر، خواهش، امر، پرسش یا احساسی را بیان کنند، به همان گونه نیز از راه نوشتار می‌توانند این گونه مفاهیم را به دیگران برسانند. از همین رو، کودکان به نوشتن و به کارگیری آن برای منظورهای گوناگون بیشتر توجّه می‌کنند.

۵ - فراگیری مهارتهای نوشتاری

چنان‌که گفته شد، همه‌ی کودکان پس ازگذر از مسیر فراگیری نوشتن و تسلّط بر آن در حدود هشت سالگی، سرانجام یاد می‌گیرند که چگونه بنویسند. از آن پس، لازم است کودکان مهارتهای نوشتاری را فرا بگیرند و همچنان تا پایان عمر همراه با گسترش آنها، همواره در موقعیتهای مناسب آنهارا به کار ببرند. روشن است که منظور از مهارتهای نوشتاری تسلّط فرد بر نوشتن مفاهیم، نیازها، خواسته‌ها، احساسات و جز اینها به‌صورت درست، مناسب، روان و قابل درک برای همگان و

همچنین به سبکهای نوشتاری مناسب با بافتهای موقعیتی و اجتماعی گوناگون است.

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، در هر یک از سبکهای نوشتاری برخی واژه‌ها، عبارتها و ساختهای دستوری خاص بیشتر به کار می‌روند (ن ک. فصل پنجم). کودکان و نیز افراد بزرگسال هم از راه آموزش رسمی و هم از راه تجربه‌های خود سرانجام بر سبکهای نوشتاری مورد توجّه یا مورد نیاز خود تسلّط می‌یابند و آنها را در موقعیتهای مناسب به کار می‌برند. تسلّط بر سبکهای نوشتاری تنها از راه آموزش، تجربه و نیز تمرین کسب می‌شود. از این رو، لازم است در مدرسه نخست به کودکان به ترتیب، نوشتن جمله، یادداشت کوتاه و قطعه‌ی کوتاه و سپس گزارش کوتاه آموزش داده شود. لازم است کودکان نوشتن جمله، یادداشت، قطعه و گزارش کوتاه را به اندازه‌ی کافی تمرین و تکرار کنند. به علاوه، تصحیح نوشته‌های دانش‌آموزان و نشان دادن صورتهای درستِ نوشته‌ی نادرست به آنان در پیشرفت مهارت نوشتاری آنان بسیار مؤثّر است. در سالهای پایانی دبستان، همچنین، لازم است نوشتن نامه‌ی خانوادگی، نامه‌ی دوستانه و نامه‌ی اداری نیز آموزش داده شود. بی‌شک، تمرین کردن کودکان در نوشتن و نیز خواندن کتاب، مقاله، گزارش، نامه‌ها و جز اینها، برای کسب آگاهی بیشتر بر سبکهای نوشتاری و همچنین سرانجام به کارگیری مهارتهای نوشتاری فرا گرفته در موقعیتهای واقعی، در پیشرفت مهارت نوشتاری آنان بسیار مؤثّر خواهد بود.

در این زمینه، توضیح معلّمان درباره‌ی امکان رسیدن به موفقیت تحصیلی و اجتماعیِ بیشتر از راه کسب مهارتهای نوشتاری و به کارگیری آنها در موقعیتهای مناسب، در دانش‌آموزان انگیزه‌های سودمند ایجاد خواهد کرد. به هر حال، تنها آموزش و فراگیری و نیز تمرین و تجربه‌های نوشتاری مناسب، مهارتهای نوشتاری را در افراد گسترش می‌دهد.

آموزش، تمرین و تجربه‌ی نوشتن یا نگارش در دوره‌های تحصیلی بالاتر نیز همچنان موجب گسترش بیشتر مهارتهای نوشتاری خواهد شد. از جمله در دبیرستان، تشویق دانش‌آموزان به تهیه‌ی روزنامه‌ی دیواری، به آشنایی آنان با سبکهای روزنامه‌ای و نیز گسترش مهارتهای نوشتاری آنان کمک خواهد کرد. همچنین، خواندن داستان و نیز داستان‌نویسی اغلب مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان جوان است. راهنمایی معلّمان به دانش‌آموزان و تشویق آنان به خواندن داستانهای جالب و مفید دینی، قهرمانی و قومی و نیز تمرین نوشتن داستان، مهارت داستان نویسی را در آنان ایجاد می‌کند و گسترش می‌دهد.

سرانجام، مقاله‌نویسی عالی‌ترین مهارت نوشتاری است که باید به جوانان آموزش داده شود. بی‌شک معرفی و ارائه‌ی مقاله‌های علمی، دینی، ادبی، فرهنگی و اجتماعی برجسته به جوانان و نیز تشویق آنان به خواندن مقاله، آنان را با سبک نوشتاری و ویژگیهای ساختی و بافتی مقاله

آشنا می‌سازد.

به علاوه، وادار کردن جوانان به نوشتن مقاله در دبیرستان و به‌ویژه در دانشگاه، مهارت مقاله‌نویسی را در آنان گسترش خواهد داد. در جوامع پیشرفته‌ی کنونی تدوین و انتشار مقاله‌ها از اصلی‌ترین وسایل گسترش دانش، ادب، فرهنگ، معارف دینی و روابط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است و از همین رو، مهارت مقاله‌نویسی از تواناییهای عمده و عالی افراد به شمار می‌رود. بنابراین، لازم است که هر چه بیشتر بر مطالعه و نیز تمرین نوشتن مقاله تأکید شود. از این راه، علاوه بر گسترش مهارت مقاله‌نویسی در جوانان، زمینه‌های گسترش دانش، صنعت، دین، ادب، فرهنگ، سیاست، اقتصاد و روابط اجتماعی در جامعه فراهم خواهد شد. در نتیجه، می‌توان اطمینان حاصل نمود که جامعه‌ی آینده از لحاظ دارا بودن زمینه‌های پیشرفت علمی، فرهنگی، دینی، ادبی، صنعتی، سیاسی، اقتصادی و روابط اجتماعی مناسب و لازم، همواره غنی و استوار باقی خواهد ماند.

پرسش و تمرین

۱- کودکان معمولاً در چه سنی به نوشته توجّه می‌کنند؟

۲- آشنا شدن کودک با نوشتار در خانه در سالهای پیش از دبستان چه سودمندیهایی برای فراگرفتن نوشتن دارد؟ توضیح دهید.

۳- آیا برای یادگیری نوشتن، لازم است مادر و پدر به کودک کمک کنند؟ چرا؟ توضیح دهید.

۴- برای کدام صداها در خط فارسی حرف قرینه وجود ندارد؟ آنها را نشان دهید و برای هر یک نمونه‌ای ذکر کنید.

۵- آیا حروف فارسی در همه‌ی جاها یکسان نوشته می‌شوند؟ توضیح دهید و نمونه ذکر کنید.

۶- کدام حروف درخط فارسی برای نشان دادن چند صدا به کار می‌روند؟ آنها را نشان دهید و برای هر یک نمونه‌ای ذکر کنید.

۷- در نظرگرفتن مراحل تدریجی را در آموزش نوشتن با ذکر مثال توضیح دهید.

۸- مهارت در نوشتن و خواندن چه تأثیری بر زندگی فرد دارد؟ توضیح دهید.

۹- چهار دلیلی راکه بر پایه‌ی آنها پژوهشگرانِ سوادآموزی، آموزشِ نوشتن را پیش از آموزشِ خواندن، سودمندتر می‌دانند، بیان کنید.

۱۰- سه روش عمده‌ی آموزش نوشتن را نام ببرید.

۱۱- در روش تحلیلی، نوشتن چگونه آموزش داده می‌شود؟ توضیح دهید.

۱۲- مشکل عمده‌ی روش تحلیلی را در آموزش نوشتن توضیح دهید.
۱۳- در روش کل‌نویسی، نوشتن چگونه آموزش داده می‌شود؟ توضیح دهید.
۱۴- امتیاز مهم روش کل‌نویسی را توضیح دهید.
۱۵- اشکال عمده‌ی روش کل‌نویسی را توضیح دهید.
۱٦- آموزش نوشتن بر پایه‌ی روش تحلیلی کلّی را توضیح دهید.
۱۷- کدام یک از سه روش عمده‌ی آموزش نوشتن نسبت به دو روش دیگری امتیاز بیشتری دارد؟ توضیح دهید.
۱۸- مهارتهایی را که کودکان در روند فراگیری نوشتن کسب می‌کنند نام ببرید و توضیح دهید.
۱۹- برای تصحیح نوشتن کودکان چه کمکهایی مؤثّر است؟ توضیح دهید.
۲۰- کودکان از راه کشف و فراگیریِ چه رابطه‌ای در نوشتن و خواندن مهارت کسب می‌کنند؟ توضیح دهید.
۲۱- کودکان برای فراگیری نوشتن فارسی برکدام اصول باید تسلّط یابند؟ آنها را نام ببرید و توضیح دهید.
۲۲- مهارتهای نوشتاری از چه راههایی گسترش می‌یابند؟ توضیح دهید.
۲۳- عالی‌ترین مهارت نوشتاری چیست؟ توضیح دهید.

فصل دهم

فراگیری مهارتهای خواندن

۱- مرحله‌ی آغازی فراگیری خواندن

در فراگیری خواندن، کودک باید تقارنهای موجود میان حروف و صداها و بر پایه‌ی آن رابطه‌ی میان صورت نوشته‌ی واژه و صورت گفتاری و سرانجام معنی آن را دریابد. از این راه، او معنی واژه‌ها، گروهها و جمله را می‌تواند درک کند. در واقع، کودک ابتدا مهارتهای شناسایی واژه‌ی نوشته را فرا می‌گیرد تا بتواند صورت گفتاری و نیز معنی آن را بیابد. به علاوه، او باید برای بازسازی معنی جمله به گونه‌ای که مورد توجّه نویسنده بوده است، مهارتهای لازم را کسب کند. سرانجام، کودک بر پایه‌ی معنی جمله‌های موجود و ارتباط دادن معنی آنها به یکدیگر، معنی متن را درمی‌یابد. از این رو، به نظر می‌رسد که فراگیریِ خواندن دست کم دو مهارت عمده، یعنی شناسایی واژه برپایه‌ی تقارنهای موجود میان حروف و صداها و درک معنی را شامل می‌شود. روشن است که هر یک از دو مهارت عمده‌ی یاد شده به نوبه‌ی خود بر پایه‌ی مهارتهای کوچکتری استوار می‌گردد.

یادآوری این نکته لازم است که میان نوشتن و خواندن هم‌پوشی زیادی وجود دارد. معمولاً کودکان به همراه فراگیری نوشتن، برخی مهارتهای اوّلیه‌ی خواندن، از جمله تقارنهای حروف و صداها و نیز عملکرد دو سویه‌ی انتقال صداها به‌صورت نوشتار و برعکس، برگرداندن نوشتار به‌صورت صداها را یاد می‌گیرند. با این حال، مشاهدات نشان می‌دهد که در درون روند پیشرفت خواندن، از مرحله‌ی آغازی کسب برخی آگاهیهای عمومی در باره‌ی طبیعت خواندن تا تسلّط بر خواندن، شبکه‌ی به هم بافته‌ای از مهارتها عمل می‌کنند که نزد کودکان به راههای متفاوتی رشد

می‌یابد. به علاوه، هم‌زمان با رشد مهارت خواندن، مهارت صحبت کردن کودکان نیز بیشتر گسترش می‌یابد.

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، توجّه به تفاوتهای موجود میان کودکان از لحاظ تواناییهای زبانی آنان، در هر روش آموزش مؤثّر مهارتهای زبانی ضروری است. از همین‌رو، در آموزش خواندن باید این واقعیت در نظر گرفته شود که به هنگام شروع دبستان، کودکان هم از لحاظ مفاهیم واژگانی و هم از نظر تعداد واژگان فراگرفته‌ی خود با یکدیگر متفاوتند. به علاوه، آنان از لحاظ کنش زبانی یعنی چگونگی تولید گفتار و نیز درک آن و همچنین از نظر گستره‌ی سبکهای گفتاری فراگرفته‌ی خود و نیز توانایی به کارگیری این سبکها نسبت به یکدیگر تفاوتهایی را نشان می‌دهند. تفاوتهای یاد شده بر چگونگی پیشرفت کسب مهارت خواندن کودک، یعنی در توانایی او برای دنبال کردن آموزش معلّم به طور هماهنگ تأثیر می‌گذارد. به این معنی که هر چه مهارتهای زبانی فراگرفته‌ی کودک گسترده‌تر باشد، فراگیری مهارت خواندن نیز آسانتر به انجام می‌رسد. برعکس، به میزان کندی کودک در کنش زبانی یا تولید و همچنین درک گفتار، پیشرفت مهارت خواندن او نیز دچار کندی خواهد بود. به علاوه، به طور متقابل، مهارت یافتن کودک بر خواندن، بر رشد بیشتر گفتار او مؤثّر است. به هنگام آموزش خواندن، علاوه بر توجّه به میزان مهارتهای گفتاری کودکان، تصوّرات آنان در باره‌ی خواندن و نیز میزان درک آنان از خواندن باید بررسی شود. برخی کودکان از پیش از دبستان تجربه‌های ابتدایی از خواندن دارند. از جمله، توجّه برخی کودکان به نوشته‌های موجود در محیط از قبیل نوشته‌های روی جعبه‌ها و بسته‌های کالاها و نیز نوشته‌های موجود بر در و دیوار فروشگاهها بیشتر جلب شده است. به علاوه، برخی کودکان پیش از شروع دبستان، خواندنِ مادر و پدر یا افراد خانواده را مشاهده کرده یا شنیده‌اند. هر چند که برخلاف نوشتن افراد دیگر که برای کودک قابل مشاهده است، مشاهده‌ی خواندن آهسته‌ی دیگران چیز محسوسی را به کودک نشان نمی‌دهد.

با این حال، اغلب کودکان به هنگام شروع دبستان درباره‌ی خواندن تصوّر روشنی ندارند. معمولاً، کودکان براساس گفته‌ی مادر و پدر و افراد دیگر، می‌دانند که به دبستان می‌روند تا خواندن و نوشتن یاد بگیرند ولی به درستی نمی‌دانند خواندن و نوشتن واقعاً چیست. به علاوه، به هنگام شروع دبستان، برای کودکان فراگیری خواندن هدف است. آنان از این واقعیت که خواندن ابزاری است که از راه آن به دانش بیشتری می‌توانند دست یابند، تصوّری ندارند. با این حال، کودکان با خواندن نوشته‌ها و داستانها به تدریج این واقعیت را درک می‌کنند که از راه خواندن، اطلاعات و مفاهیمی را می‌توانند کسب نمایند. روشن است که در دبستان باید توجّه کودکان به سودمندیهای خواندن جلب شود؛ زیرا درک آن به نوبه‌ی خود انگیزه‌ای است که توجّه آنان را به خواندن بیشتر جلب می‌کند. از این راه،

کودکان درک می‌کنند که خواندن ابزاری برای رسیدن به هدفهای بسیار است.

در خلال آموزش خواندن در دبستان، لازم است ویژگیهای خط فارسی از جمله جهت از راست به چپ، ویژگیهای نشانه‌ای حروف، حروف با نقطه، ویژگیهای واژه‌ی نوشته برای کودکان توضیح داده شود و به آنان تفهیم گردد. درک ویژگیهای نوشتاری یاد شده در پیشرفت درک کودک درباره‌ی خواندن مؤثّر است. البتّه، یادگیری نوشتن که معمولاً با یادگیری خواندن همراه است، خود به طور متقابل به درک بیشتر کودک از هر دو فرآیند خواندن و نوشتن کمک می‌کند. در واقع، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، آموزش و یادگیری هم زمان مهارتهای خواندن و نوشتن به میزان زیادی به طور متقابل روند و نیز گسترش فراگیری یکدیگر را آسان می‌سازند.

۲- روشهای آموزش خواندن

در واقع، روشهای آموزش خواندن مشابه همان روشهایی است که در آموزش نوشتن ارائه شد (ن ک. فصل نهم). به این معنی که سه روش عمده‌ی تحلیلی، کل‌خوانی و تحلیلی کلّی مورد توجّه قرار گرفته است. در روشهای تحلیلی، نخست صداها، حروف یا هجاها و تقارنهای حروف و صداها، مورد تأکید قرار می‌گیرد و آموزش داده می‌شود و سپس بر پایه‌ی تقارنهای حروف و صداها، خواندن واژه، گروه، جمله و سرانجام متن جریان می‌یابد و گسترش داده می‌شود.

الف ـ روش تحلیلی

روش تحلیلی روشهای زیر را شامل می‌شود:

روش حرف‌آموزی یا الفبایی : در این روش نام حروف و همچنین صدای قرینه‌ی آنها آموزش داده می‌شود. سپس از راه پیوند دادن حروف به یکدیگر کوشش می‌شود تلفّظ واژه یا خواندن آن ارائه گردد. در این روش، فرض بر این است که آشنایی کودک با نام حروف و صداهای قرینه‌ی آنها به او کمک می‌کند تا واژه‌ها را بشناسد و آنها را تلفّظ کند یا بخواند.

روش صداآموزی : در روش صداآموزی، بر شناسایی صداها و نیز نشانه‌های حرفی یا حروف قرینه‌ی آنها تأکید می‌شود. در این روش، نام حروف به کار نمی‌رود. نخست، صداهای مصوّت و صامت همراه با حروف قرینه‌ی آنها آموزش داده می‌شود و سپس پیوند دادن حروف و خواندن آنها تمرین و تکرار می‌گردد. سرانجام تلفّظ و خواندن واژه‌ها آموزش داده می‌شود. به نظر می‌رسد که در روش صداآموزی، برای آموزش تقارنهای میان حروف و صداها، وقت و نیروی کمتری صرف می‌شود. به علاوه، چون کودک مجبور نیست نام حروف را بیاموزد، احتمالاً کمتر خسته می‌شود. با

این حال، توجّه به این نکته لازم است که تلفّظ صداها به طور جدا، در برخی موارد واقعیت صوتی آنها را نشان نمی‌دهد. از این‌رو، معلّم برای شناساندن صداها به کودک باید بیشتر تلاش کند.

روش هجاآموزی: در این روش، نخست صورت حرفی و نیز تلفّظ هجاها آموخته می‌شود و سپس از راه پیوند دادن هجاها به یکدیگر خواندن واژه‌ها تمرین و تکرار می‌شود.

چنان‌که در روشهای سه‌گانه‌ی تحلیلی ملاحظه می‌شود، نخست بخشهای کوچک از لحاظ تقارنهای صوتی و حرفی شناسانده می‌شوند و سپس آموزش واژه، گروه، جمله و سرانجام متن جریان می‌یابد و گسترش داده می‌شود. اشکال عمده‌ی روشهای تحلیلی این است که به سبب تأکید زیاد بر تلفّظ صحیح واژه‌ها، توجّه به معنی و درک مفهوم متن و نیز روان خواندن از میان می‌رود.

ب ـ روش کل‌خوانی

بر خلاف روشهای تحلیلی، در روشهای کل‌خوانی نخست خواندن متن، جمله، گروه یا واژه و سپس هجا و نیز حروف و صداهای متقارن آنها مورد توجّه قرار می‌گیرد و آموزش داده می‌شود. از این‌رو، در روشهای کل‌خوانی، همراه با آموزش خواندن، توجّه به معنی بسیار مهم انگاشته می‌شود. یعنی، پس از درک معنی، تحلیل و نیز تقارنهای حروف و صداها آموزش داده می‌شود.

اشکال عمده‌ی روشهای کل‌خوانی این است که کودک از تقارنهای موجود میان حروف و صداها در واژه‌ها چندان آگاه نمی‌شود و از این‌رو مجبور است همه‌ی واژه‌های زبان را یک به یک از لحاظ تلفّظ و خواندن به‌صورت واحدهای یکپارچه و نیز در همین حال جدا از واژه‌های دیگر فرا بگیرد. به نظر نمی‌رسد بر پایه‌ی روش کل‌خوانی، کودک بتواند به طور مستقل در شناسایی تلفّظ یا خواندن همه‌ی واژه‌ها توفیق یابد.

پ ـ روش تحلیلی کلی

در روش تحلیلی کلی، شیوه‌های آموزشیِ هر دو روش تحلیلی و کل‌خوانی به همراه هم به‌کار گرفته می‌شود. در این روش، نخست واژه‌ها مورد توجّه قرار می‌گیرند و تلفّظ یا خواندن آنها همراه با معنی ارائه می‌شود. سپس هر واژه به هجاها و نیز حروف و صداهای قرینه‌ی آنها تحلیل می‌گردد و از این راه، تقارنهای حروف و صداها شناسانده می‌شود. به همین ترتیب، از راه شناسایی تلفّظ و تحلیل واژه‌ها، آموزش خواندن ادامه می‌یابد و گسترش داده می‌شود. همچنین، ممکن است آموزش خواندن با متن کوتاه، جمله یا گروه آغاز شود و سپس به همراه درک معنی، سرانجام با شناساندن تلفّظ یا خواندن واژه و نیز تحلیل آن به هجاها و تقارنهای حروف و صداها ادامه یابد. روش تحلیلی کلی

سودمندیهای هر دو روش تحلیلی و کل‌خوانی را دارد. از همین‌رو، به نظر می‌رسد برای آموزش خواندن کارآمدتر است.

۳ - راهبردهای اصلی در فراگیری مهارت خواندن

هدف اصلی در فراگیری مهارت خواندن، درک معانی و مفاهیم متن یا نوشته است. از این‌رو، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، مهارت خواندن به نوبه‌ی خود، توانایی تشخیص واژه‌ها و تلفّظ یا خواندن آنها و نیز درک معنی آنها و سرانجام معنی متن را شامل می‌شود. توجّه به این نکته لازم است که برای تمرکز بر معنی متن و درک آن ممکن است برخی کودکان بیشتر از برخی دیگر به کمک معلّم نیاز داشته باشند. بی‌شک، روش آموزش و نیز آگاهیها، تلاش و تواناییهایی که کودک برای فراگیری مهارت خواندن به‌کار می‌گیرد، بر روند رشد مهارت خواندن در او مؤثّر است. درواقع، فراگیری مهارت خواندن کسب تواناییهای چندگانه‌ای را شامل می‌شود. از جمله، تمایزهای دیداری حروف با یکدیگر، تشخیص تمایزهای معتبر در واژه‌ی نوشته، درک واژه‌ی نوشته، تسلّط بر تقارنهای حروف و صداها و نیز تواناییهای پیوند دادن حروف در واژه‌ی نوشته، از مهمترین فرآیندهای خواندن به‌شمار می‌رود.

الف ـ تشخیص تمایزهای دیداری معتبر حروف

کودکان در آغاز فراگیری خواندن، اغلب حروف شبیه به هم را اشتباه می‌کنند، از جمله دسته‌های حروف زیر:

ب، پ، ت، ث

ج، چ، ح، خ

ر، ز، د، ذ

س، ش

ک، گ، ل

و جز اینها.

معمولاً اشتباه کردن حروف با یکدیگر به سبب تمایز آنها تنها در یک مشخّصه است؛ از جمله، داشتن نقطه در بالا یا در زیر، تعداد نقطه، گوشه داشتن در برابر نداشتن گوشه، گرد بودن بخشی از حرف، دندانه دار بودن و تعداد آن، یک یا دو سرکج داشتن یا نداشتن سرکج، مشخّصه‌های حرفی است که اغلب موجب اشتباه کودکان در خواندن ونیز نوشتن می‌شود. برای رفع اشتباه حروف با

یکدیگر یا غلط خواندن آنها، لازم است توجّه کودکان به مشخّصه‌های معتبر حروف جلب شود. برای شناسایی و تسلّط بر مشخّصه‌های معتبر حروف، دادن تمرینهای مناسب به کودکان بسیار مؤثّر است. بنا بر این، لازم است ویژگیها یا مشخّصه‌های تمایز دهنده‌ی حروف به کودکان آموخته شود (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، ص ۲۰۰). در واقع، تمایز گذاردن میان حروف، نخستین مرحله از شناختن آنها و رشد خواندن است.

ب ـ شناسایی واژه

به هنگام شروع خواندن، کودکان برخی واژه‌ها را زودتر می‌شناسند. بیشتر کودکان، نام خودشان و نیز نام افراد خانواده و دوستانشان، همچنین واژه‌هایی که بیشتر آنها را می‌بینند، از جمله نام مدرسه‌ها، اداره‌ها، سازمانها، فروشگاهها و نوشته‌های روی تابلوها را بسیار زود یاد می‌گیرند. توجّه به‌همین واژه‌های آغازی و آشنایی با آنها موجب می‌شود که کودکان به‌تدریج تقارنهای حروف و صداها را در این گونه واژه‌ها تشخیص دهند و از این راه، مهارت خواندن در آنان رشد یابد. ممکن است کودکان به راههای متعددی واژه‌ها را بشناسند. از جمله، به خاطر آوردن نام حروف سازنده‌ی واژه‌ها، در صورتی که کودکان آنها را از پیش فرا گرفته باشند، یا مشخّصه‌های دیداری حروف، از قبیل با گوشه بودن «د» در برابر بی‌گوشه بودن «ر» و مانند اینها از ویژگیهایی است که ممکن است در شناسایی واژه‌ها به کودکان کمک کند، مثلاً، تمایز و شناختن واژه‌های «باد» و «بار». مشاهدات پژوهشگران نشان داده است که در مراحل آغازی یادگیری خواندن واژه‌ها، کودکان هم از مشخّصه‌های دیداری حروف و هم از مشخّصه‌های صوتی آنها سود می‌برند، از جمله، مشخّصه‌های دیداری حروف که در بالا گفته شد یا مشخّصه‌های صوتی آنها، یعنی ارتباط دادن نام حروف با صدای آنها، مثلاً «میم» و صدای [m] «م»، و یا «نون» و صدای [n] «ن» و جز اینها. بنابراین، به نظر می‌رسد که ممکن است هر یک از ویژگیهای چندگانه‌ی حروف در شناسایی واژه‌ها به کودکان کمک کند.

پ ـ درک تقارنهای حروف و صداها

چنان‌که گفته شد، معمولاً کودکان خواندن واژه‌های آغازی را از راه مشخّصه‌های دیداری آنها تشخیص می‌دهند. با این حال، آنان پس از تشخیص این‌گونه واژه‌های آغازی، به زودی به مرحله‌ی دیگری از رشد مهارت خواندن گذر می‌کنند؛ یعنی، به مرحله‌ی تحلیل واژه‌های آشنا بر پایه‌ی راهبردهای صوتی می‌رسند. در این مرحله‌ی تازه، کودکان تلاش ذهنی خود را برای شناخت تقارنهای موجود میان حروف و صداها در واژه‌های آغازی شروع می‌کنند. تلاش ذهنی کودکان برای شناختن تقارنهای حروف و صداها از این واقعیت ناشی می‌شود که مشخّصه‌های دیداری

واژه‌ها به تنهایی نمی‌تواند به کودکان کمک کند تا واژه‌های نوشته‌ی تازه‌ای را که پیش تر ندیده‌اند، قالب‌شکنی کنند و بشناسند. از این‌رو، آنان به تحلیل واژه‌های نوشته و شناسایی آنها از راه درک تقارنهای حروف و صداها می‌پردازند.

البتّه، کودکان به هنگام برخورد با واژه‌های تازه، ممکن است راهبردهای متعددی را به کار برند. از جمله، ممکن است تلاش کنند تا واژه‌ی تازه را بر اساس حدسی که با معنی بافت متن سازگار است، بشناسند و آن را بخوانند، هر چند که در بیشتر موارد معنی بافت به تنهایی به شناسایی واژه‌ی تازه کمک نمی‌کند. مثلاً، ممکن است کودک جمله‌ی نوشته‌ی نمونه‌ی «مادر غذا آورد» را ببیند و به جز «غذا»، واژه‌های دیگر آن را بشناسد. او بر اساس معنی بافت جمله، ممکن است هر یک از واژه‌های «غذا»، «نان»، «میوه»، «لباس» و جز اینها را حدس بزند. درواقع، تنها در موارد بسیار اندکی ممکن است معنی بافت به حدس درست واژه‌ی تازه کمک کند. بنابراین، کودک در موارد بسیاری نمی‌تواند واژه‌ی تازه را درست حدس بزند. به علاوه، حدس زدن به هیچ روی راهبردی واقعی برای شناسایی واژه‌های تازه نیست. بنابراین، برای مهارت یافتن کودکان بر شناختن و خواندن واژه‌ها، تسلّط آنان بر قاعده‌های تقارن حروف و صداها بسیار مهم است. از این راه، کودکان می‌توانند حتّی واژه‌هایی را که برای نخستین بار می‌بینند، به‌خوبی بشناسند و آنها را بخوانند.

مشاهدات نشان داده است که تجربه‌های شعرخوانی کودکان در سنین سه تا پنج‌سالگی، توانایی آنان را در تشخیص صداها افزایش می‌دهد. از جمله، به هنگام فراگیری خواندن، تجربه‌های شعرخوانی به کودکان کمک می‌کند تا برخی همسانیهای آوایی را در واژه‌های نوشته تشخیص دهند و از این راه، حروف را آسانتر به صداها مربوط سازند. آزمایشهای پژوهشگران نشان داده است که هر چه کودکان از صداهای سازنده‌ی واژه‌ها بیشتر آگاه باشند، در فراگیری خواندن آسانتر پیشرفت می‌کنند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۲۰۶-۲۰۳).

به علاوه، برخی تمرینها برای تشخیص حروف سودمند شناخته شده است. از جمله، وادار کردن کودکان به یافتن واژه‌هایی که با صدای یکسانی آغاز می‌شوند یا پایان می‌یابند، راه دیگری برای تشخیص صداهاست. از این راه، پس از آن که کودکان از تعدادی واژه که در آغاز یا پایان صداهایی یکسان دارند، آگاه می‌شوند و تقارنهای میان حروف و صداها را در آغاز یا پایان واژه تشخیص می‌دهند، باید به راههای گوناگون به آنان کمک شود تا آگاهی از تقارنهای حروف و صداها را گسترش دهند. از جمله، روش مؤثّر دیگری برای تشخیص حروف این است که از کودکان خواسته شود که در یک صفحه بگردند و واژه‌هایی را که حرف خاصی در آنها هست، پیداکنند؛ مثلاً، دور واژه‌هایی که حرف «م» دارند، دایره بکشند. تلاشها و تمرینهایی از نوع نمونه‌های یاد شده

به کودکان فرصت می‌دهد تا در باره‌ی حروف و صداها فکر کنند. به علاوه، از این راه، کودکان از نظمها و همچنین بی‌نظمیهای موجود در تقارنهای حروف و صداها آگاه می‌شوند. مثلاً، درمی‌یابند که حرف «یـ» در مواردی صدای /y/، و در موارد دیگر صدای /i/ می‌دهد؛ مانند نمونه‌های «یک» و «نیک»؛ یا حرف «و» در واژه‌ی «خواهش»، صدای قرینه ندارد و بنابراین، تلفّظ نمی‌شود. برای درک تقارنهای میان حروف و صداها، تمرینهایی از نوع بالا از ارائه‌ی فهرستی از حروف و صداها به طور جدا و بیرون از واژه‌ها و بافت متن، بیشتر مؤثّر است. درواقع، کودکان از راه تمرینهای یاد شده برای کشف تقارنهای حروف و صداها، به هنگام روبه‌رو شدن با دشواری، به تلاش بیشتر وادار می‌شوند.

همچنین، وادار کردن کودکان به خواندن واژه‌های دارای رشته حروف همسان در آغاز یا پایان سودمند به نظر می‌رسد، مانند نمونه‌های زیر:

داد، باد، شاد، نهاد

دست، هست، بست، نشست

و جز اینها.

از این راه، کودکان با رشته‌ی صداها و نیز رشته‌ی حروف متقارن در واژه‌ها آشنا می‌شوند. برای این کار، یک واژه‌ی نمونه به کودکان داده می‌شود و سپس از آنان خواسته می‌شود تا در متن پیش خود، واژه‌هایی که در آغاز یا پایان آنها، رشته حروف همسان با واژه‌ی نمونه را دارند پیدا کنند و بخوانند. این گونه تمرینها به کودکان فرصت می‌دهد تا تقارنهای حروف و صداها را به طور رشته‌ای درک کنند و به علاوه، تقارنهای حروف و صداها را در جایگاه پیش یا پس از رشته‌ی حروف، بهتر بشناسند.

۴- راهبردهای ترکیبی در فراگیری مهارت خواندن

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، لازم است همه‌ی روشهای آموزشِ خواندن عملکردهایی را شامل شود که سرانجام کودکان از راه آنها قاعده‌های تقارن حروف وصداها را به خوبی فرا بگیرند. به علاوه، عملکردهای یاد شده باید به گونه‌ای به کار گرفته شود که در کودکان برای خواندن بیشتر انگیزه و تلاش ایجاد نماید. همچنین، لازم است این نکته همواره مورد توجّه قرار گیرد که هر چند تسلّط بر تقارنهای حروف و صداها بسیار ضروری است، با این حال، فراگیری مهارت خواندن تنها از راه روبه‌رو شدن با بافت بامعنا به طور کامل رشد می‌یابد. بنابراین، همواره لازم است واژه‌ها در درون متن به کودکان ارائه شود؛ هر چند که در مرحله‌ی آغازی آموزش خواندن، واژه‌ها به طور جدا از

بافت نیز مورد توجّه قرار می‌گیرند. مشاهدات نشان می‌دهد که کودکان به هنگام فراگیری خواندن، علاوه بر به کارگیری تقارنهای حروف و صداها، دانش دستور زبان و نیز آگاهیهای کاربردی و معنایی را نیز بر اساس دانش خود از جهان بیرون به کار می‌گیرند. بنابراین، در روند آموزش و فراگیری خواندن، توجّه به راهبرد دوسویه‌ی تقارنهای حروف و صداها و نیز بافت بامعنا بسیار مهم است. در واقع، درک تقارنهای حروف و صداها به رسیدن کودک به معنی کمک می‌کند و باز در همین حال به طور متقابل، توجّه کودک به معناهای ممکن برای متن، فرآیند درک تقارنهای حروف و صداها را برای او آسان می‌نماید.

با این حال، حتّی با به کارگیری راهبرد دوسویه، باز هم ممکن است کودکان در خواندن اشتباه کنند. اشتباه آنان در خواندن به این سبب است که ممکن است صورت برخی حروف را مورد توجّه قرار ندهند، بلکه تنها معنی بافت را در نظر بگیرند یا ترکیب مشخّصه‌های دیداری حروف و حدس در باره‌ی معنی بافت باز هم واژه را به صورت درست برای کودک مشخّص نکند. در واقع، بررسی خطاهایی که کودکان به هنگام خواندن نشان می‌دهند، درباره‌ی دشواریهای کودکان به هنگام خواندن بینشهای باارزشی به دست می‌دهد (گودمن، ۱۹۶۷).

خطاهای یاد شده می‌تواند برای معلّمان، درباره‌ی مشخّص کردن راهبردهای کودک در روند فراگیری خواندن منبع اطلاعاتی با ارزشی باشد. خطای دائمی کودک در خواندن ممکن است نشان دهنده‌ی تأکید او بر یک نوع راهبرد خاص باشد. مثلاً، کودکی که واژه‌ها را به طور مکرّر به گونه‌ای اشتباه می‌خواند که با بافت مناسب است، ولی با شکل حرفی آنها ارتباطی ندارد، تنها راهبرد بافتی را به کار می‌برد و راهبردهای دیگر را به کنار می‌گذارد. برعکس، کودکی که واژه‌ها را به گونه‌ای می‌خواند که تنها یک صدای آنها با یک حرف از حروف واژه تقارن دارد و معمولاً حرف و صدای آغازی واژه‌هاست ولی واژه‌هایی راکه به اشتباه می‌خواند با بافت مناسب نیست، ممکن است تنها قاعده‌ی تقارنی محدود آغاز واژه را به کار می‌برد و نسبت به بقیه‌ی حروف واژه بی‌اعتنا می‌ماند. معلّمان با گوش دادن به خواندن کودکان و تعیین نوع خطاهای آنان، می‌توانند به شیوه‌های مناسب برای برطرف کردن خطاها به آنان کمک کنند (گارتون و پرت، ۱۹۸۹، صص ۲۱۰-۲۰۳).

به هر حال، کودکان پس از گذراندن دوران فراگیری مهارت خواندن از راه تلاشهای ذهنی و راهبردهای یادشده، سرانجام برخواندن تسلّط می‌یابند. پس از تسلّط یافتن برخواندن، آنان می‌توانند ترکیبی از راهبردها را به کار ببرند و از این راه حتّی درستی خواندن خود را دنبال کنند. یعنی، اگر به هنگام خواندن، حروف واژه‌ای نشان دهد که با بافتی که خوانده شده است سازگار نیست، کودک برمی‌گردد تا ببیند چه واژه‌ای را اشتباه خوانده است. هر چه کودکان در تشخیص متن و خواندن کارآمدتر بشوند،

درک معنی متن برای آنان آسانتر خواهد بود؛ یعنی، آنان به هدف خواندن نزدیکتر می‌شوند.

۵- فراگیری مهارتهای پیشرفته‌ی خواندن

به این سبب که خواندن عمده‌ترین فعالیت اندامی ذهنی انسان برای دست‌یابی به تجربه‌ها، آگاهیها، اندیشه‌ها، دانش، فرهنگ، ادب و نیز ارزیابی آنهاست، از مهمترین مهارتهای انسانی به‌شمار می‌رود. روشن است که فراگیری مهارت ابتدایی خواندن از لحاظ شناسایی تقارنهای حروف و صداها و واژه‌ها و نیز درک معنی واژه‌ها، گروهها و جمله‌ها، برای هدف یاد شده کافی نیست، بلکه برای این منظور، لازم است مهارتهای مناسب خواندن کسب شود. برای رشد و گسترش دو ویژگی عمده‌ی خواندن، یعنی حرکتهای مناسب دیدن برای فعالیت خواندن و نیز درک و ارزیابی معنی مطالب خوانده شده، لازم است راهبردهای مناسب فراگرفته شود؛ تا در هر مورد، به طور متناسب با محتوای مطالب خواندن و نیز هدف خاص از خواندن از لحاظ چگونگی درک مطالب و نیز دست‌یابی به آگاهیهای مورد نظر، شیوه‌ی خواندن مناسب به‌کار گرفته شود. بر این پایه، منظور از خواندن یا مطالعه، تنها درک معنی واژه‌ها، گروهها و جمله یا منظور و پیامی که از متن حاصل می‌شود نیست، بلکه علاوه بر آن، هدف ارزیابی مطالب و رسیدن به اندیشه‌ای است که در پشت معنی متن نهفته است. بنابراین، مهارت پیشرفته‌ی خواندن مستلزم رسیدن به مرحله‌ای بالاتر از دریافت معنی متن است؛ یعنی مرحله‌ای که در آن دست‌یابی به اندیشه‌ها، تجربه‌ها و دانش و نیز ارزیابی آنها ممکن می‌گردد. هدف یاد شده تنها پس از دریافت معنی متن و مقایسه‌ی آن با دانش خواننده میسر می‌شود.

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، خواننده برای درک متن علاوه بر استفاده از معنی واژه‌ها و گروهها، از روابط دستوری موجود میان آنها نیز سود می‌برد. به این ترتیب، درک مفهوم یک متن همانند حل یک مسأله‌ی ریاضی است. یعنی خواننده از راه کشف ارزش واژه‌ها و نیز عناصر و روابط دستوری موجود میان واژه‌ها و گروهها در جمله‌ها و تلفیق آنها در نظامی بامعنا و مناسب، سرانجام به درک معنی متن و نیز ارزیابی آن دست می‌یابد. در بررسیهای چند دهه‌ی اخیر، این واقعیت آشکار شده که آگاهی صریح خواننده بر روابط و ساختهای دستوری موجود میان واژه‌ها و گروهها در متن، در فرآیند خواندن و درک متن بسیار مؤثّر است (گیبسون، ۱۹۷۲، ص ۱۶). به این معنی که به هر میزان که خواننده به روابط دستوری موجود میان واژه‌ها و گروههای درون متن بیشتر توجّه کند و آنها را زودتر در ذهن خود برانگیزاند، درک متن برای او آسانتر خواهد بود. بنابراین، توجّه خواننده به روابط دستوری موجود در جمله‌های متن، درک سریعتر آن را موجب می‌شود.

توجّه به این نکته لازم است که مهارت خواندن در اصل بر پایه‌ی دانش زبانی فراگرفته بنا

می‌شود، و از این رو همانند مهارت شنیدن، مهارت نخستین نیست. به بیان دیگر، خواندن بر پایه‌ی مهارتهای اصلی زبان یعنی گفتن و شنیدن، شکل می‌گیرد (پاسنر، لویس و کنراد، ۱۹۷۲، صص ۱۷۰-۱۵۹). در واقع، خواندن از راه تقارن‌یابیهای حروف و صداها، و نوعی بازسازی و تولید گفتار درونی یا به بیان دیگر، برانگیختن صورتهای گفتاری شنیداری ذهنی صورت می‌پذیرد (کنراد، ۱۹۷۲، صص ۲۰۷-۲۰۶). بنابراین به میزانی که فرد بر روند برانگیختن صورتهای شنیداری ذهنی مهارت یافته باشد در فعالیت خواندن توفیق بیشتری خواهد داشت. بنابراین، با توجّه به این واقعیت که خواندن همه‌ی متون به شیوه‌ی یکسان نادرست است، پرورش توانایی خواندن از راه تشخیص و ارزیابی نوع محتوای متن و به کارگیری شیوه‌های مناسب خواندن و مطالعه، هدفی عمده و ضروری است. ازاین‌رو، به‌ویژه، کسب مهارت بر شیوه‌های تندخوانی ودقیق‌خوانی الزامی است. البتّه، بسیاری افراد شیوه‌های یاد شده را از راه تجربه‌های شخصی در خواندن فرا می‌گیرند. با این حال، یادگیری شیوه‌های مناسب خواندن، از راه تجربه و تمرین به‌خوبی میسّر می‌گردد.

در شیوه‌ی تندخوانی با یک حرکت چشم، گروهی از واژه‌های مرتبط به هم یکجا خوانده می‌شود. درنتیجه، به این ترتیب، متن با سرعت بیشتر و در زمان کوتاه‌تری خوانده می‌شود. شیوه‌ی تندخوانی هنگامی به کار می‌رود که منظور خواننده یافتن نکات و یا آگاهیهای ویژه در متن، و یا کسب آگاهی کلی از آن است. برعکس، در شیوه‌ی دقیق خوانی، هدف درک کامل مطالب متن است. بنابراین، متن با سرعت عادی مناسب و نیز تأمّل خوانده می‌شود، تا معنی آن به طور کامل درک و ارزیابی گردد. بی‌شک، با به کارگیری روشهای مناسب خواندن، هر فرد می‌تواند از فرصتهای موجود برای خواندن متنها و مطالب مورد نظر به‌خوبی سود ببرد.

پرسش و تمرین

۱- برای فراگیری خواندن، کودک از کدام ویژگیهای مربوط به خط باید آگاهی داشته باشد و در آنها مهارت کسب کند؟

۲- سه مهارت خواندن، نوشتن و صحبت کردن چگونه با یکدیگر ارتباط دارند؟ توضیح دهید.

۳- از راه خواندن نوشته‌های گوناگون و داستانها، کودکان به‌تدریج چه واقعیتی را درک می‌کنند؟ توضیح دهید.

۴- در آموزش خواندن چه حقایقی باید برای کودکان توضیح داده شود؟ آنها را بیان کنید و توضیح دهید.

۵- آیا روشهای آموزش خواندن با روشهای آموزش نوشتن مشابه است؟ توضیح دهید.

۶- در روش صداآموزی، خواندن چگونه آموزش داده می‌شود؟ توضیح دهید.

۷- در روش کل‌خوانی، خواندن چگونه آموزش داده می‌شود؟ توضیح دهید.

۸- اشکال عمده‌ی روش کل‌خوانی را توضیح دهید.

۹- چرا کودکان در آغاز فراگیری خواندن، اغلب حروف شبیه به هم را با یکدیگر اشتباه می‌کنند؟ توضیح دهید.

۱۰- معمولاً به هنگام شروع خواندن، کودکان کدام واژه‌ها را زودتر می‌شناسند؟ توضیح دهید.

۱۱- شعرخوانی در سنین پیش از دبستان، کدام توانایی مربوط به خواندن را در کودک افزایش می‌دهد؟ توضیح دهید.

۱۲- راهبرد دوسویه را توضیح دهید.

۱۳- دو ویژگی عمده‌ی فعالیت خواندن کدام است؟ توضیح دهید.

۱۴- خواندن در اصل بر پایه‌ی کدام مهارتها شکل می‌گیرد؟ توضیح دهید.

فصل یازدهم

صداها و ساخت آوایی زبان فارسی

۱ - زنجیره‌ی صوتی گفتار و صداهای زبان

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، یکی از ویژگیهای همگانی زبانها صورت گفتاری آنهاست. روشن است که مادّه‌ی اصلی گفتار صداهاست (فصل اوّل، ٦ - ساخت زبان). یعنی، گفتار از زنجیره یا رشته‌ای از صداها تشکیل می‌گردد و از همین‌رو، تا فاصله‌ای مناسب شنیده می‌شود. به علاوه، گفتار می‌تواند بر روی نوار ضبط گردد و هرگاه نیاز باشد، دوباره شنیده شود. با این حال، مرز صداهای سازنده‌ی گفتار را نمی‌توان به دقّت تشخیص داد؛ زیرا صداها به طور پیوند یافته یا متصل به یکدیگر تولید می‌شوند. از همین‌رو، بخش پایانی هر صدا با بخش آغازی صدای بعد به هم می‌آمیزد.

امّا، صداها چگونه تولید می‌شوند؟ با مشاهده‌ی ساده‌ای می‌توان دریافت که گفتار از حرکت مناسب و عمدی اندامهای گویایی تولید می‌شود. یعنی، حرکت اندامهای گویایی امواج خاصی را تولید می‌کند که موجب ایجاد صداها می‌گردد. چنان‌که اشاره شد، امواج صوتی گفتار در شرایط معمولی تا فاصله‌ای مناسب شنیده می‌شود. البتّه با استفاده از ابزارهای الکترونیکی، صداهای گفتار را به فاصله‌های بسیار دور نیز می‌توان منتقل کرد.

بررسی نمونه‌های گفتاری زبانها نشان می‌دهد که همه‌ی صورتهای گفتاری گوناگون هر زبان، از مجموعه‌ی محدودی صداهای خاص شکل می‌گیرد. یعنی، تعداد صداهایی که گفته‌های بی‌شمار هر زبان را پدید می‌آورد، محدود است و در زنجیره‌های گفتار همواره تکرار می‌شود. درواقع، در هیچ زبانی بیش از چند ده صدا نمی‌توان یافت.

صداهای زبان را برحسب ویژگیهای تولیدی یا فراگویی اصلی آنها می‌توان مشخّص کرد؛ هر چندکه از راه ثبت امواج صوتیِ آنها به‌وسیله‌ی دستگاههای الکترونیکی صوت‌شناسی نیز می‌توان آنها را بازشناخت. بنابراین، برای دسته‌بندی و تعیین صداهای زبان باید ویژگیهای تولیدی آنها، یعنی حرکت اندامهایی که در تولید آنها مؤثّر است، مشخّص گردد. امّا برای شناختن ویژگیهای تولیدی صداهای زبان، لازم است نخست اندامهای گویایی را که صداها با حرکت یا دخالت آنها تولید می‌شوند، شناخت.

۲ - اندامهای گویایی

چنان‌که گفته شد، ساده‌ترین راه بررسی و توصیف صداهای زبان، یافتن مشخّصه‌های تولیدی آنهاست؛ به این معنی که مشخّص شود کدام اندام یا اندامها و چه بخشی از آنها در تولید هر صدا مؤثّر است. به طور کلی، به اندامهایی که در تولید صداهای زبان به‌گونه‌ای دخالت دارند، **اندامهای گویایی** گفته می‌شود. از این‌رو، آشنایی با اندامهای گویایی برای بررسی صداهای زبان لازم به‌نظر می‌رسد. از راه مشاهده‌ی درونی و نیز بیرونی جریان تولید صداهای زبان به هنگام گفتار، به سادگی می‌توان اندامهای گویایی را مشخّص کرد.

از راه مشاهده به روش یاد شده، اندامهای گویایی به قرار زیر تعیین می‌شوند: ششها، نای، چاکنای، حلق، حفره‌ی دهان، زبان، زبان کوچک، نرم کام، سخت کام، لثه، دندانها، لبها و حفره‌ی بینی. حرکت برخی از اندامهای گویایی از بیرون قابل مشاهده است؛ یعنی به هنگام صحبت کردن، حرکت فک پایین که حجم حفره‌ی دهان را تغییر می‌دهد و همچنین حرکت لبها و زبان دیده می‌شود. برعکس، حرکت برخی دیگر از اندامهای گویایی به علّت ناپیدا بودن آنها به سادگی در معرض مشاهده‌ی مستقیم قرار ندارد. با این حال، حرکت اندامهای گویایی درونی نیز به وسیله‌ی فیلمبرداری با اشعه‌ی ایکس (x) یا دستگاههای الکترونیکی ویژه قابل مشاهده است. به علاوه، با تمرین مناسب از راه لمس کردن درونی جای زبان و وضعیت اندامهای گویایی دیگر به هنگام تولید گفتار آهسته به طور عمدی، حرکت آنها را می‌توان تشخیص داد.

در واقع، اندامهای گویایی تمامی بخشهای متحرّک درون حفره‌ی دهان و نیز کام، لثه، دندانها، لبها و فک پایین و همچنین حفره‌ی بینی، حلق، تارآواها، ششها و بالاخره همه‌ی ماهیچه‌هایی که اندامهای یادشده را به حرکت درمی‌آورد، شامل می‌شود. به تمامی این مجموعه **اندامهای گویایی** یا **دستگاه گویایی** گفته می‌شود. اندامهای گویایی علاوه بر شرکت در تولید گفتار، وظایف زیستی دیگری نیز دارند، از جمله تنفس، خوردن، چشایی و بویایی.

به هنگام سخن گفتن، ششها هوای درون خود را با شدت مؤثّر به بیرون می‌رانند. بیرون راندن هوای ششها از راه نای به همراه حرکت برخی از اندامهای گویایی موجب تولید صداها و نیز هجاها به‌صورت پیاپی و با ویژگیهای آوایی مناسب می‌شود. در حنجره تارآواها قرار دارند. در حالت آرامش، تارآواها شل و دور از هم هستند؛ به طوری که هوا به راحتی و بدون ایجاد حرکتی در آنها از میان آنها می‌گذرد. برعکس، در حالت دیگر، تارآواها کاملاً به هم چسبیده هستند؛ به طوری که هوا نمی‌تواند از میان آنها عبور کند. در این حالت، با باز شدن یکباره‌ی تارآواها از یکدیگر، صامت چاکنایی یا همزه تولید می‌شود. توضیح آن که به شکاف میان دو تارآوا **چاکنای** گفته می‌شود. در حالت سوم، تارآواها با فاصله‌ی کمی از یکدیگر قرار می‌گیرند و به سختی کشیده می‌شوند؛ به طوری که جریان هوای بازدم با شدّت از میان آنها می‌گذرد و درنتیجه‌ی تنگی فاصله و سخت کشیده بودن، به لرزش در می‌آیند. به این لرزش تارآواها و زنگ حاصل از آن **واک** گفته می‌شود. بر همین اساس، صداهایی که همراه با واک تولید می‌شوند «با واک» و آنهایی که بدون واک یعنی با حالت آرامش تارآواها و باز بودن چاکنای تولید می‌شوند، «بی‌واک» هستند. در زبان فارسی، مصوّتها و نیز تعدادی از صامتها با واک و بقیه‌ی صامتها بی‌واک هستند (توضیح آن که در برخی زبانها از جمله زبان پرتغالی مصوّت بی‌واک نیز وجود دارد). دو دسته‌ی صامتهای باواک و بی‌واک زبان فارسی به‌قرار زیر است (نمودار (۱)، برای نشان دادن صداها از نشانه‌های آوانگار جهانی استفاده می‌شود):

q	y	r	l	n	m	ž	z	v	g	ǰ	d	b	صامتهای باواک
ق	ی	ر	ل	ن	م	ژ	ز	و	گ	ج	د	ب	
			h	ʔ	x	š	s	f	k	č	t	p	صامتهای بی‌واک
			ه	ء	خ	ش	س	ف	ک	چ	ت	پ	

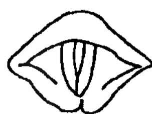
نمودار (۱)

مصوّتهای زبان فارسی شش تاست:

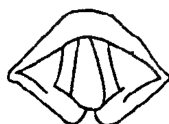
o	e	a	â	u	i
ـُـ	ـِـ	ـَـ	آ	او	ای

نمودار (۲)

تمرین ساده‌ای برای تشخیص زنگ واک در صداهای باواک این است که کف دستها محکم روی گوشها چسبانده شود و در همین حالت، یک جفت واژه که صامتهای یکی با واک و صامتهای دیگری بی‌واک است، گفته شود، مثلاً /tus/ «توس» و /duz/ «دوز» (معمولاً آوانویسی ساده میان دو خط مایل و آوانویسی تفصیلی که در آن ویژگیهای عمده‌ی تلفّظی صداها نیز مشخّص می‌گردد، در میان دو قلاب [ ] نشان داده می‌شود). با این تمرین، مثلاً به هنگام گفتن /duz/، به راحتی زنگ لرزش تارآواها یا واک را می‌توان شنید، در حالی که این زنگ به هنگام گفتن /tus/ شنیده نمی‌شود. همچنین، با فشار دادن سرانگشتها بر روی سیب آدم، به هنگام گفتن صداهای با واک، لرزش تارآواها را می‌توان احساس کرد. نمودار (۳) تارآواها را در حالت تولید واک و نیز در حالت آرام و باز و نمودار (۴) نمای اندامهای گویایی را در برش عمودی نشان می‌دهد.

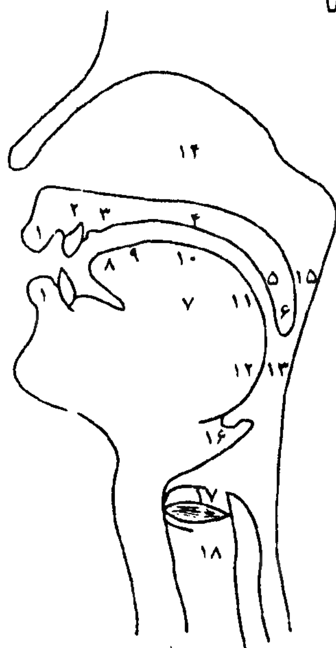


حالت تولید واک



حالت باز

نمودار (۳) وضعیت تارآواها



۱ - لب
۲ - دندان
۳ - لثه
۴ - سخت کام
۵ - نرم کام
٦ - زبان کوچک
۷ - زبان
۸ - نوک زبان
۹ - جلو زبان
۱۰ - میان زبان
۱۱ - عقب زبان
۱۲ - ته زبان
۱۳ - حلق
۱۴ - حفره‌ی بینی
۱۵ - دریچه‌ی بینی
۱٦ - دریچه‌ی نای
۱۷ - تارآواها
۱۸ - حنجره

نمودار (۴)

با عقب کشیدن ته زبان به طرف دیوار عقب حلق، راه حلق تنگ می‌شود؛ به طوری که هوای بازدم با فشار و سایش از میان آن عبور می‌کند. صدای /h/ «ح» در زبان عربی به همین شیوه تولید می‌شود. در بالای حلق، زبان کوچک می‌تواند راه حلق به بینی را باز نگه دارد یا ببندد. در حالتی که راه حلق به بینی باز بماند، هوای بازدم از راه بینی خارج می‌شود و در نتیجه، صداهای دماغی تولید می‌گردد؛ مانند دو صدای /m/ «م» و /n/ «ن». برعکس، در حالتی که زبان کوچک به بالای راه حلق بچسبد و راه حلق به بینی را مسدود کند، صداهای دهانی تولید می‌شود. در زبان فارسی به استثنای دو صدای /m/ و /n/، همه‌ی صداها دهانی هستند.

بزرگترین بخش اندامهای گویایی حفره‌ی دهان است؛ زیرا در آن بیشترین حرکتها برای تولید صداهای گوناگون صورت می‌گیرد. زبان، فک پایین، نرم‌کام و لبها هر یک به نوبه‌ی خود برای تولید صداها حرکت مناسبی انجام می‌دهند.

۳ - تمایز حرف و صدا

چنان‌که گفته شد، صداها که با پیوندی مناسب و با نظام، گفتار را پدید می‌آورند، از راه حرکت مناسب اندامهای گویایی تولید می‌گردند و به صورت امواج صوتی از راه گوش شنیده می‌شوند. با این حال، برای ارتباط زبانی و انتقال مفاهیم از خط یا نوشتار نیز استفاده می‌شود. به این معنی که در مواردی که ارتباط گفتاری ممکن نیست یا ثبت و باقی ماندن مطالب ضروری است، صورت نوشتاری به کار می‌رود. در هر زبان، نوشتار از پیوند مناسب و با نظام حروف و تا حدودی به‌صورت متقارن با صداهای پدید آورنده‌ی گفتار شکل می‌گیرد. طبیعت حروف خطی است؛ یعنی، با ابزار نوشتن مانند مداد و قلم یا وسایل مکانیکی و الکترونیکی بر روی صفحه‌ی کاغذ، نشانه‌های خطی قراردادی نوشته می‌شود. از این‌رو، حروف و نوشتار دیداری است و خوانده می‌شود.

در اصل، فرض بر این است که در خط هر زبان، هر صدا به‌وسیله‌ی یک حرف خاص نشان داده می‌شود و همچنین به طور متقابل هر حرف نشان دهنده‌ی تنها یک صدای خاص است. امّا فرض یاد شده در مورد الفبای عادی هیچ زبانی تحقّق نیافته است. تحقّق رابطه‌ی متقارن نوشتار و صداها در زبانهای گوناگون نسبی است. به این معنی که الفبای برخی زبانها بیشتر از برخی دیگر، صداهای زبان را نشان می‌دهند. از جمله برخی از نارساییهای خط فارسی (که در اصل همان خط عربی است) به قرار زیر است:

الف ـ صداهای /a/ «ـَـ»، /e/ «ـِـ» و /o/ «ـُـ» در خط فارسی نشان داده نمی‌شوند. درنتیجه، واژه‌های بسیاری به طور یکسان نوشته می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر که هر یک دو واژه یا بیشتر را

نشان می‌دهند:

پر، خرد، چرا، در، گرد، درد، به، گل.

ب ـ برای برخی از صداها بیش از یک نشانه‌ی حرفی وجود دارد:

/s/: س، ص، ث

/z/: ز، ذ، ض، ظ

/t/: ت، ط

/h/: ح، ه

پ ـ برخی از حروف برای نشان دادن بیش از یک صدا به کار می‌روند:

«و»: /o/ «تو»، /u/ «قو»، /v/ «و»

«ا»: /a/ «از»، /â/ «راز»، /e/ «احسان»، /o/ «اتاق»

«ی»: /y/ «یار»، /i/ «نیکی»، /â/ «موسی»، «عیسی»

ت ـ در برخی واژه‌ها، حرف یا حروفی ظاهر می‌شود که نشان دهنده‌ی صدایی نیست؛ مانند نمونه‌ی «و» در واژه‌های «خواهر»، «خواهش»، «خویش» و جز اینها.

حقایقی از قبیل موارد یاد شده به خوبی نشان می‌دهد که خطّ زبان فارسی، همانند خطّ زبانهای دیگر، به علّت داشتن کمبودهای زیاد نمی‌تواند به طور دقیق همه‌ی صداهایی که گفتار را پدید می‌آورد، نشان دهد. از همین‌رو، برای نمایش دقیق صداهای گفتار از خط دقیقی که همه‌ی صداهای گفتار را به طور متقارن و یک به یک نشان می‌دهد و به آن **الفبای آوانگار جهانی** گفته می‌شود، استفاده می‌کنند. در خط آوانگار، هر صدا تنها با یک نشانه‌ی خطیِ مشخّص نشان داده می‌شود و به طور متقابل نیز هر نشانه‌ی خطی تنها یک صدای واحد را نمایش می‌دهد. برای بررسیهای آواشناسی و زبان‌شناسی همواره از خط آوانگار استفاده می‌شود. یادآوری می‌شود که نشانه‌های خط آوانگار بیشتر همان حروف لاتین است. نشانه‌های آوانگار زبان فارسی پیش‌تر در همین فصل داده شده است.

۴- بررسی صداهای زبان فارسی

چنان‌که گفته شد، صداهای زبان از راه حرکت مناسب و خاص اندامهای گویایی پدید می‌آیند. از این‌رو، صداهای زبان را بر همین پایه یعنی با توجّه به حرکتهای عمده و مؤثّر اندامهای گویایی به هنگام تولید آنها می‌توان توصیف کرد. به حرکت یا وضعیت خاص اندامهای گویایی که در تولید صدای خاصی مؤثّر است، **مشخّصه‌ی آوایی** گفته می‌شود. از جمله چنان‌که گفته شد، لرزش تارآواها که **واک** نامیده می‌شود، یک مشخّصه‌ی آوایی محسوب می‌گردد. همچنین، بسته و بی‌درنگ باز شدن یا

تنگ شدن راه عبور هوای بازدم در نقطه‌ای در مسیر آن از میان اندامهای گویایی، مشخّصه‌ی آوایی دیگر یعنی مشخّصه‌ی مخرج را تعیین می‌کند. از جمله، به هنگام فراگویی دو صدای /b/ «ب» و /p/ «پ» دو لب به حالت عادی به هم می‌چسبند و در نتیجه، هوای بازدم در پشت آنها حبس و بی‌درنگ رها می‌شود. فراگویی دو صدای /k/ «ک» و /g/ «گ» با بسته شدن راه عبور هوای بازدم و رها شدن بی‌درنگ آن در محل نرم‌کام همراه است. باز بودن راه عبور هوا و نیز وضعیت و همچنین قرارگرفتن حجم زبان در قسمت جلو یا عقب دهان، مشخّصه‌های آوایی پیشین و یا پسین را پدید می‌آورد؛ همانند وضعیت و جای زبان به هنگام فراگویی صداهای /i/ «ای»، /u/ «او»، /a/ «ـَـ»، /â/ «آ» و جز اینها. بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، صداهای زبان فارسی را می‌توان مشخّص و تعریف کرد. از لحاظ نظام یا ساخت آوایی زبان، یعنی ارتباط و نقش تمایزدهندگی معنایی صداها نسبت به یکدیگر، به هر صدا واج گفته می‌شود.

برپایه‌ی مشخّصه‌های آوایی، صداها را می‌توان در دو دسته‌ی بزرگ و سپس در دسته‌های کوچکتر قرار داد. دو دسته‌ی عمده‌ی صداهای زبان فارسی مصوّتها و صامتها هستند. این دسته‌بندی براساس دو مشخّصه‌ی عمده و آشکار صداها به شرح زیر است:

الف ـ باز بودن راه هوای بازدم به همراه واک (یا لرزش تارآواها)

ب ـ بسته بودن و رهایی بی‌درنگ یا تنگی راه عبور هوای بازدم در نقطه‌ای از مسیر اندامهای گویایی.

۵- مصوّتها

چنان‌که گفته شد، مصوّتها با راه باز عبور هوای بازدم همراه با یکی از مشخّصه‌های افراشته، میانی یا افتاده بودن قسمت جلو یا عقب زبان، شکل لبها و ایجاد واک تولید می‌شوند و دارای ویژگی رسایی هستند. ویژگی رسایی مصوّتها موجب می‌شود که آنها هسته یا قلّه‌ی هجا را تشکیل دهند و بهتر شنیده شوند؛ در حالی‌که صامتها دامنه یاکناره‌ی هجا را پدید می‌آورند. چنان‌که گفته شد، در عقب یا جلو قرار گرفتن حجم زبان و همچنین افراشته، میانی یا افتاده بودن آن به همراه شکل خاص لبها، مشخّصه‌های آوایی مصوّتها را تشکیل می‌دهند.

الف ـ مصوّتهای پیشین و پسین

مصوّتهای زبان فارسی به دو دسته به‌ترتیب با دو مشخّصه‌ی پیشین و پسین تقسیم می‌شوند. به مصوّتهایی که به هنگام تلفّظ آنها، حجم زبان به طرف جلو دهان کشیده می‌شود **مصوّتهای پیشین** گفته

می‌شود. سه مصوّت /i/، /e/ و /a/ مشخّصه‌ی پیشین را دارا هستند. برعکس، سه مصوّت /u/، /o/ و /â/ که به‌هنگام فراگویی آنها حجم زبان به طرف عقب دهان کشیده می‌شود، مشخّصه‌ی پسین را دارا هستند و به آنها مصوّت پسین گفته می‌شود. یادآوری این نکته لازم است که به هنگام تلفّظ دو مصوّت پیشین /i/ و /e/ شکل لبها کشیده و به هنگام تلفّظ دو مصوّت پسین /u/ و /o/ شکل لبها گرد است.

ب ـ مصوّتهای افراشته، میانی و افتاده

به هنگام فراگویی مصوّت /i/ زبان افراشته می‌شود و به سخت‌کام نزدیک می‌گردد. از این رو، مصوّت /i/ مشخّصه‌ی افراشته را دارد. به هنگام فراگویی مصوّت /e/ زبان در میان فضای دهان در برابر فاصله‌ی میان دندانهای پیشین بالا و پایین قرار می‌گیرد. بنابراین، مصوّت /e/ مشخّصه‌ی میانی را داراست. به هنگام تلفّظ مصوّت /a/ زبان در کف دهان و تا پشت دندانهای پیشین پایین جای می‌گیرد. از همین رو، مصوّت /a/ مشخّصه‌ی افتاده را داراست. به طور مشابه، به هنگام تلفّظ سه مصوّت /u/، /o/ و /â/ نیز زبان به ترتیب در وضعیت افراشته، میانی یا افتاده قرار می‌گیرد. بنابراین، سه مصوّت یاد شده نیز به ترتیب مشخّصه‌ی افراشته، میانی و افتاده را دارا هستند.

توضیح این نکته لازم است که در تلفّظ برخی واژه‌های زبان فارسی صدای [ow] نیز شنیده می‌شود، مانند واژه‌های dowr «دور»، ǰowr «جور»، towr «طور» (چنان‌که پیش‌تر گفته شد، برای نشان‌دادن ویژگیهای تلفّظی خاص، نشانه‌های آوانگار در میان دو قلاب [ ] قرار داده می‌شود). با این حال، به‌نظر می‌رسد که صدای [ow] نیز گونه‌ی دیگر مصوّت /o/ می‌باشد؛ یعنی مصوّت جدا و متمایزی نیست؛ زیرادرگفتارعادی،واژه‌های یادشده‌بامصوّت /o/ نیزتلفّظ می‌شوند،به‌صورت: tor,ǰor,dor .

بر پایه‌ی ملاحظات بالا، شش مصوّت /i/ , /e/ , /a/ , /u/ , /o/ و /â/ مجموعه‌ی مصوّتهای زبان فارسی را تشکیل می‌دهند. این شش مصوّت از راه مشخّصه‌های متقابل با یکدیگر، نظام مصوّتهای زبان فارسی را پدید می‌آورند:

i : افراشته، پیشین

e : میانی، پیشین

a : افتاده، پیشین

u : افراشته، پسین

o : میانی، پسین

â : افتاده، پسین

نظام مصوّتهای زبان فارسی در نمودار (۵) نشان داده شده است:

نظام مصوّتهای زبان فارسی

.	پیشین	پسین
افراشته	i «ای»	u «او»
میانی	e «ـِـ»	o «ـُـ»
افتاده	a «ـَـ»	â «آ»

نمودار(۵)

چنان‌که در نمودار (۵) مشاهده می‌شود، در زبان فارسی سه مصوّت پیشین و سه مصوّت پسین وجود دارد. دو مصوّت پیشین /i/ و /e/ مشخّصه‌ی گسترده و دو مصوّت پسین /u/ و /o/ مشخّصه‌ی گرد را نیز دارا هستند. مصوّتهای زبان فارسی ساده هستند و همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده شد، در زبان فارسی مصوّت مرکب وجود ندارد.

۶ - صامتها

چنان‌که گفته شد، صامتها به‌وسیله‌ی حرکت خاص اندامهای گویایی از راه پدید آوردن انسداد و رهش بی‌درنگ یا ایجاد نوعی گیر یا تنگی بر سر راه عبور هوای بازدم تولید می‌گردند. در زبان فارسی صامتها در پیش یا به دنبال مصوّتها ظاهر می‌شوند. هر مصوّت به همراه صامتهای کنار خود یک هجا را پدید می‌آورد. درواقع، حرکت اندامهای گویایی برای تولید گفتار به‌صورت حرکتهای هجایی پیاپی ظاهر می‌شود. مثلاً، برای تولید واژه‌ی /râz/ «راز»، حرکت هجایی با صامت /r/ آغاز می‌گردد و پس از گذر از مصوّت /â/ با صامت /z/ پایان می‌گیرد. صامتها را برحسب مشخّصه‌های تولیدی یا شنیداری آنها می‌توان توصیف کرد و در دسته‌هایی قرار داد.

الف ـ دهانی و دماغی

به هنگام تلفّظ واژه‌های /bur/ «بور» و /mur/ «مور» به سادگی می‌توان مشاهده کرد که صامتهای آغازی آنها با بسته شدن و بی‌درنگ باز شدن لبها تولید می‌شوند. با دقت بیشتر به چگونگی تولید دو صامت /b/ و /m/ می‌توان دریافت در حالی که صامت /b/ تنها از راه بسته و باز شدن یکباره‌ی

لبها تولید می‌شود امّا صامت /m/ مشخّصه‌ی دیگری نیز دارد و آن خارج شدن هوا از راه حفره‌ی بینی به هنگام بسته بودن و نیز باز شدن لبهاست. به این معنی که به هنگام تولید صامت /m/، نرم‌کام و زبان کوچک پایین می‌آیند و درنتیجه، راه عبور هوای بازدم را از حفره‌ی بینی باز می‌گذارند و به این ترتیب هوا از راه بینی خارج می‌شود. برعکس، به هنگام تولید صامت /b/، زبان کوچک به بالای حلق می‌چسبد و در نتیجه، راه حفره‌ی بینی بسته می‌شود و هوا تنها از راه دهان به بیرون می‌رود. صامت /n/ نیز همانند صامت /m/ از راه عبور هوا از بینی تولید می‌شود، تنها با این تفاوت که به هنگام تولید /n/ نوک زبان به لثه می‌چسبد و بنابراین، راه جریان هوای بازدم در لثه مسدود می‌گردد. همه‌ی مصوّتها و صامتهای زبان فارسی به استثنای /m/ و /n/ از راه عبور هوا از دهان تولید می‌شوند. تنها دو صامت /m/ و /n/ مشخّصه‌ی دماغی دارند. بقیه‌ی صامتها و نیز مصوّتهای زبان فارسی دارای مشخّصه‌ی دهانی هستند.

ب ـ با واک و بی واک

هوای بازدم پس از عبور از چاکنای یعنی شکاف میان تارآواها، به محفظه‌ی دهان می‌رسد. در حالتی که تارآواها از هم جدا و چاکنای کاملاً باز باشد، جریان هوا از میان آنها می‌گذرد. در این حالت، تارآواها آرام و بدون لرزش هستند. به صامتهایی که با حالت باز و آرام تارآواها تولید می‌شوند، **بی‌واک** گفته می‌شود. صامتهای h, k, š, s, t, f, p و ʔ بی‌واک هستند. برعکس، به هنگام تولید بقیه‌ی صامتهای زبان فارسی، تارآواها کاملاً به هم نزدیکند؛ به طوری که با جریان یافتن هوای بازدم از میان آنها به لرزش درمی‌آیند. به این دسته‌ی اخیر **صامتهای با واک** گفته می‌شود. صامتهای با واک به قرار زیر هستند:

q, g, l, r, y, ǰ, ž, z, n, d, v, m, b.

واژه‌های بسیاری از راه تمایز با واک و بی واک مشخّص می‌شوند، مانند نمونه‌های زیر:

pur: bur بور: پور   tur: dur دور: تور   zir: sir سیر: زیر

fâm: vâm وام: فام   ruz: rus روس: روز   gâm: kâm کام:گام

همه‌ی مصوّتهای زبان فارسی باواک هستند.

پ ـ مشخّصه‌ی مخرج صامتها

با توجّه به چگونگی تولید سه صامت آغازی در واژه‌های /bidâr/ «بیدار»، /didâr/ «دیدار» و /gereft/ «گرفت»، به خوبی می‌توان دریافت که به هنگام تولید صامت /b/ لبها بسته و به یکباره باز می‌شوند؛ برای تولید صامت /d/ نوک زبان بر روی لثه و پشت دندانهای پیشین بالا قرار می‌گیرد و

سپس از آن جدا می‌شود و برای تولید صامت /g/ بالای زبان به نرم‌کام می‌چسبد و سپس جدا می‌گردد. بر این اساس، به ترتیب، سه مشخّصه‌ی مخرج دو لبی، لثه‌ای دندانی و نرم‌کامی تشخیص داده می‌شود.

به همین ترتیب، مشخّصه‌ی مخرج یعنی جایگاه تولید همه‌ی صامتهای زبان فارسی را می‌توان مشخّص کرد. مشخّصه‌های مخرج صامتهای زبان فارسی به قرار زیر است:

دو لبی: صامتهای /b/ و /p/ با برهم نهادن دو لب و باز شدن بی‌درنگ آنها و صامت /m/ با برهم نهادن دو لب و باز شدن بی‌درنگ آنها و خروج هوا از راه بینی تولید می‌شوند. صامتهای یاد شده دو لبی هستند.

لب و دندانی: صامتهای /f/ و /v/ با قرار گرفتن دندانهای پیشین بالا بر لب پایین تولید می‌شوند. از همین‌رو، دو صدای یاد شده دارای مشخّصه‌ی لب و دندانی هستند.

دندانی لثه‌ای: در زبان فارسی، صداهای /t/، /d/ و /n/ از برخورد نوک زبان به پشت دندانهای پیشین بالا و لثه تولید می‌شوند و از این رو، دارای مشخّصه‌ی دندانی لثه‌ای هستند.

لثه‌ای: صامتهای /s/، /z/، /l/ و /r/ لثه‌ای هستند؛ یعنی، از نزدیک شدن یا برخورد نوک زبان با لثه تولید می‌شوند.

کامی: صامتهای /š/، /ž/ و /y/ مشخّصه‌ی کامی دارند؛ یعنی با برافراشته شدن جلو زبان به طرف سخت‌کام تولید می‌شوند. به صامتهای /š/ و /ž/ لثه‌ای کامی نیز گفته می‌شود.

لثه‌ای کامی: صامتهای /č/ و /ǰ/ لثه‌ای کامی هستند؛ یعنی، از برخورد جلو زبان به ناحیه‌ی میان لثه و کام تولید می‌شود.

نرم‌کامی: صامتهای /k/ و /g/ نرم‌کامی هستند؛ یعنی به هنگام تولید آنها عقب زبان به طرف نرم‌کام برافراشته می‌شود.

ملازی: صامتهای /q/ و /x/ ملازی هستند؛ یعنی، به هنگام تولید آنها، قسمت عقب زبان برافراشته می‌شود و به ترتیب، به زبان کوچک می‌چسبد یا به آن نزدیک می‌شود.

چاکنایی: دو صامت /ʔ/ و /h/ در چاکنای تولید می‌شوند. صامت /ʔ/ با فشرده شدن تارآواها به هم و سپس باز شدن بی‌درنگ آنها و صدای /h/ با باز بودن چاکنای و ایجاد سایش به‌وسیله‌ی جریان هوای بازدم پدید می‌آید.

ت ـ مشخّصه‌ی شیوه‌ی تولید صامتها

به چگونگی ایجاد مانع بر سر راه جریان هوای بازدم به وسیله‌ی اندامهای گویایی **شیوه‌ی تولید** گفته می‌شود. شیوه‌ی تولید، مخرج و دارا بودن یا نداشتن واک سه مشخّصه‌ی اصلی صامتهاست.

مشخّصه‌های شیوه‌ی تولید در زبان فارسی به قرار زیر است:

انسدادی: به صامتهایی که به هنگام فراگویی آنها راه جریان هوای بازدم در یکی از مخرجها از چاکنای تا لبها بسته و بی‌درنگ باز می‌گردد، **انسدادی** گفته می‌شود. در زبان فارسی، صامتهای انسدادی در مخرج لبها، دندانها، لثه، نرم‌کام، زبان کوچک و چاکنای تولید می‌شوند. صامتهای /p/،/b/ و /m/ انسدادی دولبی، /t/ و /d/ انسدادی دندانی لثه‌ای، /n/ انسدادی لثه‌ای، /k/ و /g/ انسدادی نرم کامی، /q/ انسدادی ملازی (زبان کوچک) و / ʔ / انسدادی چاکنایی است.

سایشی: به هنگام فراگویی صامتهای سایشی راه عبور هوا تنگ می‌شود؛ به طوری که صدای سایش ایجاد می‌گردد. در زبان فارسی، صامتهای سایشی در مخرج لب و دندان، لثه، کام، زبان کوچک و چاکنای تولید می‌شوند. صامتهای /f/ و /v/ سایشی لب و دندان، /s/ و /z/ سایشی لثه‌ای، /š/ و /ž/ سایشی کامی، /x/ سایشی ملازی (زبان کوچک) و /h/ سایشی چاکنایی است.

انسدادی سایشی (مرکّب): دو صامت /č/ و /ǰ/ با شروع انسدادی و رهش کشیده همانند سایشی تولید می‌گردند و به همین سبب به آنها **انسدادی سایشی** یا مرکّب گفته می‌شود. از لحاظ آواشناختی، صامت انسدادی [č] به‌صورت پیوند [t]+[š] و [ǰ] به‌صورت [d] + [ž] می‌باشد (یادآوری می‌شود که دو قلاب [ ] نشان دهنده‌ی ویژگیهای تلفّظی یا آواشناختی است). دو صامت انسدادی سایشی č و ǰ با مخرج لثه‌ای کامی تولید می‌شوند.

روان: به دو صامت /l/ و /r/ روان گفته می‌شود. به هنگام فراگویی آنها با برخورد نوک زبان به لثه، جلو جریان هوای بازدم گرفته می‌شود ولی با این حال، هوای بازدم به طور روان و بدون سایش عبور می‌کند. صامت /l/ کناری است؛ یعنی، برای تولید آن نوک زبان به لثه می‌چسبد ولی دو طرف زبان به طرف پایین قرار می‌گیرد و به این ترتیب، هوا از دو طرف زبان جریان می‌یابد. صامت /r/ از برخورد نوک زبان به لثه و برگشت آن تولید می‌شود. از لحاظ آواشناختی، دو صامت [l] و [r] بسیار شبیه به هم هستند. به این معنی که به هنگام تولید [l] نوک زبان به لثه می‌چسبد و سپس جدا می‌شود، در حالی که به هنگام تولید [r] تنها برخورد نوک زبان به لثه و برگشت آن رخ می‌دهد. به همین سبب، هر دو در یک دسته قرار داده می‌شوند.

نیم مصوّت: به صدای /y/ که با ایجاد مانع اندکی در مخرج کام تولید می‌گردد، نیم مصوّت گفته می‌شود. به هنگام فراگویی صدای /y/ تیغه‌ی زبان به طرف کام برافراشته می‌شود و زبان در وضعیتی شبیه وضعیت آن برای تولید مصوّت /i/ قرار می‌گیرد. درواقع، به همین سبب که صدای /y/ تا حدودی به صامتها و تا حدودی نیز به مصوّتها شبیه است، به آن نیم مصوّت گفته می‌شود.

۷ - هجا

از لحاظ تلفّظی در درون بیشتر واژه‌ها و نیز در مرز میان آنها به طور طبیعی و عمدی می‌توان مکث کوتاهی کرد و برشهای آوایی زنجیره‌ای متمایزی پدید آورد. برشهای آوایی عمدی یاد شده در درون واژه‌ها، کوتاهترین بخشهای آوایی زنجیره‌ای زبان را پدید می‌آورند که به آنها **هجا** گفته می‌شود، مانند نمونه‌های زیر (نشانه‌ی #، مرز واژه و تیره‌ی کوچک در درون واژه، مرز هجا را نشان می‌دهد):

ke- tâb # «کتاب» # de - rax - tân # «درختان»

برعکس، در برخی واژه‌های دیگر، مکث تنها در مرز واژه ممکن است. بنابراین، واژه‌های مشابه نمونه‌های زیر، یک هجایی یا تک هجایی هستند:

goft # «گفت»، # xând # «خواند»، # barg # «برگ»

اگر به چگونگی فراگویی و نیز شنیدن هر هجا دقت شود، معلوم می‌گردد که هر هجا از دو یا چند صدای متمایز پدید می‌آید. صداهای موجود در هجا را از راه مقایسه‌ی آن با هجاهای دیگری که تنها در یک صدا با آنها متفاوت است، بهتر می‌توان تشخیص داد؛ مثلاً، هجای -ke- را با هجاهای -re- , -de- , -J̌e- و جز اینها و نیز با هجاهای -ka- , -ku- , -ki-, -kâ- و -ko- می‌توان مقایسه کرد و دو صدای متفاوت آنها را مشخّص نمود. در زبان فارسی، در هر هجا الزاماً یک مصوّت وجود دارد که مشخّص‌ترین بخش یا قلّه‌ی هجا را تشکیل می‌دهد.

۸- واج آرایی

به چگونگی پیوند و ترتیب ظاهر شدن صامتها و نیز یک مصوّت در هر هجا **واج آرایی** گفته می‌شود (در نظام یا ساخت زبان که نقش معنایی صداها مورد توجّه قرار می‌گیرد، به صدا، واج گفته می‌شود). در زبان فارسی، هجا ممکن است با سه گونه پیوند یا ترتیب صداها به کار رود:

الف ـ هجای کوتاه که از یک صامت و یک مصوّت (صامت + مصوّت) تشکیل می‌شود، مانند نمونه‌های -bâ- , -râ- مثلاً در واژه‌های «باران» و «را»، -be- مثلاً در واژه‌ی «بخوان» و جز آن، -ke- در واژه‌ی «که» و جز آن، -na- در واژه‌ی «نه»، «نگو» و جز اینها.

محرج	دولبی		لب‌ودندانی	دندانی‌لثه‌ای	لثه‌ای				لثه‌ای کامی	کامی		نرم‌کامی	ملازی		جاکنابی	
شیوه‌ی‌تولیدی	انسدادی		سایشی	انسدادی	سایشی	دماغی	روان		انسدادی سایشی	سایشی	نیم‌مصوت	انسدادی	سایشی	انسدادی	سایشی	انسدادی
	دهانی	دماغی					زنشی	کناری								
واک‌دار	b	m	v	d	z	n	r	l	ǰ	ž	y	g		q		
بی‌واک	[illegible]		f	t	s				č	š		k	x		h	?

نمودار صامتهای زبان فارسی و مشخصه‌های آوایی آنها

توضیح این نکته لازم است که به هنگام تلفّظ هجای آغازی واژه‌ای که تنها از یک مصوّت تشکیل می‌شود، صامت چاکنایی (همزه) پیش از مصوّت ظاهر می‌گردد، مانند ـ ʔâ- مثلاً در هجای آغازی ʔâ-dam- «آدم» ʔu- در واژه‌ی «او»، ʔe- در هجای آغازی واژه‌ی نمونه‌ی ʔe-râ-dat- «ارادت» و جز اینها.

ب ـ هجای متوسط که از یک صامت و یک مصوّت و یک صامت پایانی (صامت + مصوّت + صامت) تشکیل می‌شود، مانند نمونه‌های dur-,-sib-,-zar-,-kâr- . یادآوری می‌شود که به هنگام تلفّظ هجای آغازی واژه‌هایی که با مصوّت آغاز می‌شود، صامت چاکنایی (همزه) پیش از آن ظاهر می‌گردد، مانند نمونه‌های ʔ âb- - مثلاً در واژه‌ی «آب»، ʔ en- - مثلاً در واژه‌ی «انسان» و جز آن.

پ ـ هجای بلند که از پیوند یک صامت، یک مصوّت و دو صامت پایانی پیاپی تشکیل می‌شود، مانند نمونه‌های râst- مثلاً در واژه‌های «راست»، «راستگو» و جز اینها، dust-,-kâst-,-dast- و جز اینها.

یادآوری می‌شود که در صورتی که در هجای آغازیِ واژه، پیش از مصوّت، صامتی نباشد، به‌طور طبیعی، صامت چاکنایی (همزه) ظاهر می‌شود، مانند نمونه‌های: ʔasb-,-ʔaǰr-,-ʔabr- به ترتیب مثلاً در واژه‌های «ابر»، «اجر»، «اسب» و جز اینها.

در زبان فارسی، واژه ممکن است از یک هجا یا بیشتر تشکیل شود، مانند نمونه‌های زیر:

واژه‌ی یک هجایی: #bâd# «باد»، #dur# «دور»، #kâr# «کار»، #rang# «رنگ»، #ǰâm# «جام».

واژه‌ی دو هجایی: #bâ-rân# «باران»، #ne-šast# «نشست»، #bo-zorg# «بزرگ»، #mehr-bân# «مهربان».

واژه‌ی سه هجایی: #do-rost-kâr# «درستکار»، #tâ-bes-tân# «تابستان»، #piš-bi-ni# «پیش‌بینی»، #ye-gâ-ne# «یگانه»، #kâr-nâ-me# «کارنامه».

واژه‌ی چهارهجایی: #ǰâv-dâ-ne-gi# «جاودانگی»، #ku-hes-tâ-ni# «کوهستانی»، #tan-do-ros-ti# «تندرستی»، #bi-gâ-ne-gi# «بیگانگی».

واژه‌ی پنج هجایی: #mo-vaf-fa-qiy-yat# «موفّقیت»، #sar-se-por-de-gi# «سرسپردگی»، #bi-ta-vaǰ-Jo-hi# «بی توجّهی»، #nâ-ha-mâ-han-gi# «ناهماهنگی».

در زبان فارسی، واژه‌های با بیش از پنج هجا نیز ممکن است به کار رود؛ مانند صورتهای جمع.

واژه‌های اسم پنج هجایی : #nâ-ha-mâ-han-gi-hâ# «ناهماهنگی‌ها».

۹- تکیه و جای تکیه در واژه‌های فارسی

به شدت، کشش یا زیر و بمی فراگویی که بر روی هجا ظاهر می‌شود و آن را نسبت به هجاهای مجاور برجسته یا مشخّص می‌نماید، تکیه گفته می‌شود. در برخی زبانها جای هجای با تکیه در واژه‌ها نامشخّص است. از این‌رو، بیگانگانی که این‌گونه زبانها را فرا می‌گیرند، باید جای هجای با تکیه را نیز در هر واژه یاد بگیرند، مانند زبان انگلیسی. در برخی زبانهای دیگر جای تکیه همواره ثابت است. مثلاً، در زبانهای چک و مجار تکیه روی هجای آغازی واژه است (مارتینه، ۱۹۶۶، ص ۸۷). در دسته‌ی سومی از زبانها، جای هجای با تکیه را در هر دسته از واژه‌های اسم، صفت، فعل و جز اینها، می‌توان پیش‌بینی کرد. به بیانِ دیگر، در این‌گونه زبانها جای هجای با تکیه در هر دسته از واژه‌ها بر روی هجای خاصی مشخّص است. در زبان فارسی، در هر دسته از واژه‌های اسم و صفت، فعل، قید، حرف اضافه، حرف ربط و جز اینها، جای تکیه بر هجای خاصی مشخّص و ثابت است. بنابراین، جای تکیه در هر واژه بر حسب مقوله یا دسته‌ی دستوری آن قابل پیش‌بینی است. در زبان فارسی، هر واژه تنها یک تکیه می‌پذیرد.

الف ـ تکیه در واژه‌های اسم و صفت

در واژه‌های اسم و صفت، تکیه بر هجای پایانی ظاهر می‌شود. در واژه‌ی اسم با نشانه‌ی جمع و همچنین صفت با پی‌بندهای «-تر» و «-ترین» نیز هجای پایانی یعنی نشانه‌ی جمع، «-تر» و هجای پایانی «-ترین» تکیه می‌پذیرد، مانند نمونه‌های زیر (تکیه با نشانه‌ی «ـَ» مشخّص شده است):

اسم: hastí «هستی»، ʔâsmấn «آسمان»، tâbestấn «تابستان»، kešvár «کشور»، pesarấn «پسران»، kešvarhấ «کشورها».

صفت: mehrbấn «مهربان»، baxšandé «بخشنده»، šojấʔ «شجاع»، mehrbântár «مهربانتر»، mehrbântarín «مهربانترین».

یادآوری می‌شود که هجای کسره‌ی اضافه /e/ «ـِ» و نیز نشانه‌ی نکره‌ی /i/ «-ی» که در پایان واژه‌های اسم و صفت ظاهر می‌شوند، تکیه نمی‌پذیرند، مانند نمونه‌های: ketâbe در «کتابِ من»، ketâbi «کتابی»، xubi در «کتاب خوبی».

ب ـ تکیه در واژه‌های فعل

در صورت فعل ساده‌ی اخباری هجای آغازی یعنی پیشوند /-mi/ «می» با تکیه است؛ مانند mixânam «می‌خوانم»، míguyand «می‌گویند».

در صورت منفی فعل حال ساده‌ی اخباری، پیشوند نفی یعنی /-ne/ «نـِ» با تکیه است؛ مانند: némixânâm «نمی‌خوانم»، némiguyand «نمی‌گویند».

در صورت فعل حال ساده‌ی التزامی، هجای آغازی یعنی پیشوند فعلی /-be/ «بـِ» با تکیه است؛ مانند: béxânam «بخوانم»، béguyam «بگویم».

در صورت منفی فعل حال ساده‌ی التزامی، هجای آغازی یعنی پیشوند «نفی» یعنی «نـَ» باتکیه است؛ مانند: náxânad «نخواند»، náguyam «نگویم».

در صورت فعل ماضی اخباری ساده، هجای پایانی بن ماضی با تکیه است. به آن بخش از فعل که با یکی از نشانه‌های ماضی /-id/-âd/-d/-t «ـ ت، ـ د، ـاد، ـید» همراه است، بن ماضی گفته می‌شود، مانند: /góft/ «گفت»، bord «برد»، ʼoftâd «افتاد»، xâbíd «خوابید»، nešástam «نشستم»، šenídand «شنیدند»، tavânéstim «توانستیم».

در صورت منفی فعل ماضی ساده، هجای آغازی یعنی پیشوند «نفی»، «نـَ» با تکیه است؛ مانند: nánešastam «ننشستم»، nášenidand «نشنیدند».

در صورتهای فعل ماضی نقلی و بعید، هجای پایانی صفت مفعولی با تکیه است (به‌صورت «بن ماضی + ـِه» صفت مفعولی گفته می‌شود: گفته، شنیده، نوشته، آمده، رفته،...)، مانند:

xândéʼam «خوانده‌ام» šenidéʼand «شنیده‌اند»

xândébudam «خوانده بودم» šenidé budand «شنیده بودند»

در صورتهای منفی ماضی نقلی و ماضی بعید، پیشوند نفی «نـَ» با تکیه است؛ مانند:

náxândeʼam «نخوانده‌ام» nášenideʼand «نشنیده‌اند»

náxândebudam «نخوانده بودم» nášenidebudam «نشنیده بودم»

در صورت فعل آینده، هجای پایانی فعل معین «خواه» یعنی شناسه با تکیه است؛ مانند:

xâhám nevešt «خواهم نوشت» xâhánd goft «خواهند گفت»

در صورت منفی فعل آینده، پیشوند نفی «نـَ» با تکیه است، مانند:

náxâham nevešt «نخواهم نوشت» náxâhand goft «نخواهند گفت»

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که در زبان فارسی، در هر صورت فعلی هجای خاصی با تکیه است. به‌ویژه، در هر صورت فعلی با پیشوندهای /mi/ «می» و یا /be/ «بـ»، تکیه بر

پیشوندهای یاد شده ظاهر می‌شود. به علاوه، در همه‌ی صورتهای فعل منفی، هجای آغازی یعنی پیشوند نفی تکیه می‌پذیرد.

پ ـ تکیه در واژه‌های قید

در واژه‌های قید همانند واژه‌های اسم و صفت، تکیه بر هجای پایانی ظاهر می‌شود. تنها در واژه‌های قیدی «شاید» šấyad ، «گویا» gúyâ «آری» ʔấri ، «چرا» čérâ، «امّا» ʔámmâ ، هجای آغازی تکیه می‌گیرد.

ت ـ تکیه در حروف اضافه

در حروف اضافه همانند اسم و صفت، تکیه بر هجای پایانی ظاهر می‌شود. یادآوری می‌شود که برخی از حروف اضافه به کسره‌ی اضافه e « ـِ» پایان می‌یابند. در این دسته از حروف اضافه نیز همانند اسم و صفت، هجای پیش از کسره‌ی اضافه تکیه می‌پذیرد:

زیرِ zíre، بالای bâlấye ، نزدِ názde ، برایِ barấye .

ث ـ تکیه در حروف ربط

تکیه در حروف ربط مرکب بر هجای پایانی واژه‌ی اسم آنها ظاهر می‌شود: هنگامی‌که hengấmi ke ، وقتی که váqti ke ، جایی که J̌ấyike .

تنها در حروف ربط «زیرا» zírâ و «اگر» ʔágar ، و نیز حروف عطف (حروف ربط همپایه) «ولی» váli و «امّا» ʔámmâ ، هجای آغازی تکیه می‌گیرد.

پرسش و تمرین

۱ـ صداهای زبان چگونه تولید می‌شوند؟

۲ـ آیا تعداد صداهای هر زبان محدود است؟

۳ـ به هنگام تولید صداها، تارآواها چند حالت می‌توانند داشته باشند؟

۴ـ واک را تعریف کنید.

۵ـ مصوّتهای زبان فارسی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۶ـ صامتهای بی‌واک زبان فارسی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۷ـ حرف را تعریف کنید.

۸ـ چهار حرف الفبای فارسی را نشان دهید که برای یک صدا به کار می‌روند. برای هر یک

مثالی بزنید.

۹- در خطّ فارسی، چه صداهایی معمولاً نشانه یا حرفی ندارند؟ آنها را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۱۰- مصوّتهای پیشین زبان فارسی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۱۱- مصوّتهای میانی زبان فارسی را نشان دهید و برای هر مثالی بزنید.

۱۲- صامتهای دماغی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۱۳- صامتهای دو لبی زبان فارسی را نشان دهید و برای هریک مثالی بزنید.

۱۴- صامتهای نرم‌کامی زبان فارسی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۱۵- صامتهای انسدادی سایشی (یا مرکب) زبان فارسی را نشان دهید و برای هر یک مثالی بزنید.

۱۶- هجا را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

فصل دوازدهم

واژگان و ساختواژه در زبان فارسی

۱- واژه و تکواژ

معمولاً برای همه‌ی مردم، واژه‌ها آشکارترین وملموس‌ترین واحدهای زبان هستند. ممکن است سخنگویان از واحدهای بزرگتر یا کوچکتر از واژه آگاهی چندانی نداشته باشند؛ امّا همه‌ی آنان واژه‌هایی راکه به‌کار می‌برند، به خوبی می‌شناسند. همه‌ی زبانها دارای مجموعه یا فهرستی از واژه‌ها هستند که سخنگویان، آنها را در گفتار به صورت رشته‌های منظم به‌کار می‌برند و از این راه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

امّا واژه‌ها چه ویژگیهایی دارند و چگونه شناخته می‌شوند؟ اگر واژه‌ها مورد مشاهده و بررسی قرار گیرند، به سادگی معلوم می‌شود که هر واژه، رشته‌ای از صداهاست که به معنی خاصی دلالت می‌کند، مانند نمونه‌های: شهر، کودک، رفته است، هوشمند، می‌گوید، کتابخانه، درخت، آب، می‌خوانم، گفته بودیم.

به علاوه، چنان‌که پیش‌تر گفته شد، در زبان فارسی، هر واژه از لحاظ آوایی از یک، دو یا چند هجا تشکیل می‌شود و در هر واژه، تنها یک هجا با تکیه است و جای هجای با تکیه مشخّص و قابل پیش‌بینی است (فصل یازدهم). از لحاظ معنایی، واژه ممکن است تنها از یک واحد بامعنا تشکیل شده باشد؛ یعنی، اگر آن را تجزیه کنیم، واحدهای بامعنای دیگر مشخّص نشود، مانند نمونه‌های: آب، کوتاه، بلند، آسمان، درخت، پناه.

اگر هر یک از واژه‌های بالا به دو بخش یا بیشتر تجزیه شوند، واحدهای بامعنا به دست

نمی‌آید؛ مثلاً، واژه‌ی «کوتاه» ممکن است به دو بخش «کو» و «تاه» تجزیه شود امّا دو بخش یاد شده در ارتباط با واژه‌ی «کوتاه» بی‌معنا هستند. با این حال، برخی واژه‌های دیگر هستند که به دو بخش کوچکتر بامعنا یا بیشتر تجزیه‌پذیر هستند، مانند سه دسته واژه‌های نمونه‌ی زیر:

(الف) کتابخانه، دانشجو، نماساز، دورنما، کارفرما، رودخانه...

(ب) هوشمند، کارمند، گلستان، تاکستان، کارگر، زرگر، ناله، خنده، هوشمندانه، دانا، توانا...

(پ) کتابها، مردان، کودکان، زنان، خوبتر، خوبترین، شجاعانه‌تر، ماهرانه‌تر، خرید، بخوان، می‌خواند، خواند، خوانده است، می‌رفته است، گفته باشد...

چنان‌که به سادگی می‌توان مشاهده کرد، واژه‌های دسته‌ی (الف) در بالا، به دو بخش با معنا تجزیه‌پذیرند و هر یک از دو بخش به دست آمده، به تنهایی می‌تواند واژه یا پایه‌ی واژه‌ی دیگری را تشکیل دهد:

کتابخانه ← کتاب + خانه

کارفرما ← کار + فرما

واژه‌های دسته‌ی (ب) نیز به دو بخش یا بیشتر تجزیه‌پذیر هستند که از آنها یک بخش می‌تواند به‌تنهایی یک‌واژه یا پایه‌ی واژه‌ای را تشکیل دهد، در حالی که بخش دیگر همواره باید به همراه بخش اوّل به کار رود؛ یعنی هیچ‌گاه به تنهایی نمی‌تواند یک واژه تشکیل دهد. با این حال، بخش دوم نیز در معنای واژه مؤثّر است؛ به این معنی که به شخص، مکان، حالت و جز اینها دلالت دارد. بخش دوم در واژه‌های دسته‌ی (ب) دو ویژگی عمده دارد؛ نخست آن که دسته یا مقوله‌ی دستوری واژه را تغییر می‌دهد؛ مثلاً «هوش» اسم است امّا «هوشمند» صفت؛ «خند» از «خندیدن» فعل است ولی «خنده» اسم می‌باشد. دوم آن که تنها برای تعداد محدودی از واژه‌ها به کار می‌رود؛ یعنی، از همه‌ی واژه‌های مشابه نمی‌توان با آنها واژه‌ی دیگری ساخت؛ مثلاً در حالی که از پیوند «کار» و «مند» می‌توان واژه‌ی «کارمند» را تولید کرد، حاصل پیوند «ترس» و «مند» یعنی واژه‌ی «* ترسمند» به کار نمی‌رود (نشانه‌ی ستاره * برای مشخّص کردن صورتهای غیرعادی یا نادرست به کار می‌رود).

در واژه‌های دسته‌ی (پ) در بالا، واژه‌های اسم با نشانه‌ی جمع، واژه‌های صفت با نشانه‌های صفت «برتر» و «برترین»، واژه‌های قید با نشانه‌ی «برتر» و بالاخره واژه‌های فعل با نشانه‌های گوناگون از جمله پیشوندهای فعلی «می و بـِ» نشانه‌ی ماضی «ـد»، «ـید» نشانه‌ی ماضی نقلی «ـه است» و جز اینها به کار رفته است. بنابراین، واژه‌های دسته‌ی (پ) از لحاظ بخشهای افزوده به آنها و نیز

صورت و همچنین دسته یا مقوله‌ی دستوری و نیز معنی آنها با واژه‌های دسته (ب) کاملاً متفاوت هستند.

برپایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که واژه‌های زبان را از لحاظ معنایی و ساختی می‌توان بررسی کرد و ویژگیهای ساختواژی آنها را مشخّص نمود. چنان‌که نشان داده شد، تجزیه‌ی واژه‌ها به بخشهای بامعنای کوچکتر، ساختواژه‌ی آنها را تعیین می‌کند. به کوچکترین واحدهای با معنایی که از تجزیه‌ی واژه‌ها مشخّص می‌گردد، **تکواژ** گفته می‌شود. بر این پایه، واژه‌هایی که به بخشهای با معنای کوچکتر تجزیه‌پذیر نیستند، تنها از یک تکواژ تشکیل می‌شوند. به واژه‌هایی که از یک تکواژ پدید می‌آیند، **واژه‌ی ساده** گفته می‌شود؛ مانند نمونه‌های: آب، زمین، رود، دریا، درخت، مرد، زن، دشت، باد، خوب، کنار.

۲- انواع تکواژ

بر پایه‌ی ویژگیهای معنایی، ساختواژی و دستوری، تکواژها یعنی کوچکترین واحدهای با معنای زبان، در چهار دسته قرار می‌گیرند:

الف ـ تکواژ واژگانی یا قاموسی

به تکواژهایی که ممکن است به تنهایی به‌صورت واژه‌های ساده به‌کار روند یا پایه‌ی واژه را در واژه‌های فعل یا غیرفعل تشکیل دهند، **تکواژ واژگانی یا قاموسی** گفته می‌شود، مانند نمونه‌های (۱-الف) و (۱- ب) در زیر:

(۱)

(الف) ـ کتاب، خانه، آب، درخت، سرد، کوه، ماه، دریا،...

(ب) ـ سوز (مثلاً در «می‌سوزد»)، خند (در «خندید»)، خوان (در «خواندم»)، جو (در «می‌جویند»)، ساز (در «می‌سازم»)،...

چنان‌که مشاهده می‌شود تکواژهای دسته‌ی (۱- الف) تکواژهای واژگانی غیرفعل و تکواژهای واژگانی دسته‌ی (۱- ب) پایه‌ی فعلی هستند. به علاوه، تکواژهای دسته‌ی (۱- الف) به‌سادگی به صورت یک واژه به‌کار می‌روند، در حالی که تکواژهای دسته‌ی (۱- ب) به همراه تکواژهای دیگری صورتهای واژه‌های فعل یا غیرفعل را پدید می‌آورند. تکواژهای واژگانی یا قاموسی فهرستی باز را تشکیل می‌دهند؛ زیرا در طول زمان ممکن است از آنها کاسته شود یا به آنها افزوده گردد؛ مثلاً پس از این‌که ایرانیان دین اسلام را پذیرفتند، بسیاری از پایه واژه‌های زبان عربی

به فارسی وارد شدند و برعکس، برخی از پایه واژه‌های فارسی گذشته به‌تدریج کنار گذاشته شدند. از این جهت که ممکن است تکواژهای واژگانی به تنهایی به‌صورت واژه‌ی ساده به کار روند، به آنها **تکواژ آزاد** نیز گفته می‌شود.

ب ـ واژه‌های دستوری یا نقشی

به تکواژهایی که به‌صورت واژه به کار می‌روند، ولی در همان حال، فهرست بسته‌ای را تشکیل می‌دهند یعنی تعداد آنها محدود است و به علاوه معنی، نقش یا رابطه‌ی دستوری خاصی را نشان می‌دهند، **تکواژ دستوری یا نقشی** گفته می‌شود.بر پایه‌ی تعریف یاد شده، ضمایر (من، تو، او، شما، ما، آنان، خود...)، حروف اضافه (از، به، با، بی، جز، تا،...)، حروف ربط (و، ولی، که، زیرا، چون، تا،...) و مانند اینها، واژه‌های دستوری یا نقشی هستند. چنان که روشن است ضمایر به مفاهیم دستوری «**شخص و شمار**» اشاره می‌کنند.

حروف اضافه، رابطه‌ی دستوری یا نقش بخشهای مربوط در جمله را مشخّص می‌کنند و حروف ربط با مفهوم دستوری پیوند، گروهها و نیز جمله‌های اصلی و همپایه را به یکدیگر مربوط می‌سازند یا با مفهوم دستوری خاصی جمله‌ی وابسته را به جمله‌ی اصلی متصل می‌کنند (ن ک: فصل سیزدهم ۷- جمله‌ی ساده و جمله‌ی مرکب).

پ ـ تکواژهای اشتقاقی

به تکواژهایی که تنها به عنوان پیشوند یا پسوند به همراه پایه‌ی واژگانی فعل یا غیر فعل به کار می‌روند و واژه‌های مشتق را پدید می‌آورند، **تکواژ اشتقاقی** گفته می‌شود. تکواژهای اشتقاقی از پایه‌ی واژگانی فعل، اسم و یا صفت و از پایه‌ی واژگانی اسم، صفت و برعکس، از پایه‌ی واژگانی صفت، اسم می‌سازند. برخی تکواژهای اشتقاقی دسته یا مقوله‌ی اسم را به مقوله‌ی اسمی دیگری تبدیل می‌کنند؛ از جمله اسم معنی را به اسم انسان تغییر می‌دهند؛ مانند:

کار + مند ← کارمند.

ویژگی دیگر تکواژهای اشتقاقی آن است که با همه‌ی پایه‌های واژگانی از یک مقوله به کار نمی‌روند، بلکه به طور محدود تنها با برخی از آنها به کار می‌روند و واژه‌ی مشتق می‌سازند. بنابراین، تکواژهای اشتقاقی دو ویژگی عمده دارند:

الف ـ نسبت به پایه‌ی واژه، دسته یا مقوله‌ی دستوری واژه‌ی حاصل را متفاوت می‌سازند.

ب ـ با همه‌ی پایه‌های واژگانی از یک دسته یا مقوله به کار نمی‌روند.

به نمونه‌هایی از واژه‌های مشتق با پیشوند یا پسوند در زیر توجّه کنید:

دان + ا ← دانا

دان + ـِ ش ← دانش

خوب + ی ← خوبی

کار + گر ← کارگر

توان + مند ← توانمند

سال + مند ← سالمند

بی + صبر ← بی‌صبر

ت ـ تکواژهای تصریفی (صرفی)

به تکواژهایی که دارای دو ویژگی عمده‌ی زیر هستند، **تکواژ تصریفی یا صرفی** گفته می‌شود:

الف ـ برای همه‌ی واژه‌های هر دسته یا مقوله به طور یکسان و فعال به کار می‌روند.

ب ـ مقوله‌ی واژه‌ی حاصل را نسبت به پایه‌ی واژه تغییر نمی‌دهند.

بر پایه‌ی تعریف یاد شده، تکواژهای زیر تصریفی هستند:

الف ـ نشانه‌ی جمع (ها، ـ ان و جز اینها) برای واژه‌های اسم، مانند نمونه‌های: کتابها، جوانان.

ب ـ نشانه‌ی نکره (ـ ی) برای واژه‌های اسم، مانند نمونه‌های: مردی، کتابی.

پ ـ نشانه‌ی برتر (ـتر) و برترین (ـترین) برای واژه‌های صفت، مانند نمونه‌های: خوبتر، خوبترین

ت ـ نشانه‌ی برتر (ـتر) برای واژه‌های قید، مانند نمونه‌های: شجاعانه‌تر، سریعتر.

ث ـ پیشوندهای فعلی (بـِ ـ، می ـ، نـ ـ، و جز اینها) برای واژه‌های فعل، مانند نمونه‌های: بخوان، می‌گوید، نروید.

ج ـ نشانه‌های ماضی (ـ د، ـید، ـ ت، ـ اد) و نشانه‌ی (ـِه) صفت مفعولی و پی‌بستهای ماضی نقلی (ـام، ـ ای، ـ است، ـایم، ـید، ند)، مانند نمونه‌های:

خواند، پرسید، گفت، افتاد.

خوانده، گفته، رسیده.

خوانده‌ام، گفته‌اند.

چ ـ شناسه‌های فعل (ـَـم، ـ ی، ـَـ د، ـیم، ـید، ـند)، مانند نمونه‌های:

گفتم، خواندند، رفتی و جز اینها.

چنان‌که مشاهده می‌شود، تکواژهای تصریفی بی‌استثنا برای همه‌ی واژه‌های یک دسته یا مقوله‌ی دستوری به‌کار می‌روند و به علاوه، مقوله‌ی دستوری واژه‌ی حاصل را نسبت به پایه‌ی واژه تغییر نمی‌دهند.

به واژه‌های دستوری و نیز تکواژهای اشتقاقی و تصریفی **تکواژهای دستوری** نیز گفته می‌شود. تکواژهای دستوری به طور گسترده و فعال در تولید و کاربرد واژگان زبان مؤثّر هستند. به علاوه، همه‌ی آنها به مفاهیم دستوری خاصی اشاره می‌کنند. برخلاف تکواژهای واژگانی یا قاموسی، تغییر در تعداد آنها، یعنی کاهش یا افزایش شمار تکواژهای دستوری به همان میزان موجب تغییر در زبان می‌شود.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، واژه‌هایی که از دو تکواژ یا بیشتر ساخته شده‌اند، برحسب ویژگیهای معنایی و دستوری تکواژهای سازنده‌ی آنها، در یکی از دسته‌های سه‌گانه‌ی ساختواژه قرار می‌گیرند: واژه‌ی مرکب، واژه‌ی مشتق، واژه‌ی تصریفی.

یادآوری می‌شود که تنها واژه‌های اسم، صفت و قید با ساخت مشتق و یا مرکب به‌کار می‌روند. واژه‌ی فعل صورتهای دیگر فعل پیشوندی و فعل مرکب را داراست (ن ک. ۴- ت، صورتهای صرفی فعل).

۳- واژه‌ی مرکّب

به واژه‌هایی که از دو تکواژ واژگانی تشکیل شده باشند، **واژه‌ی مرکّب** گفته می‌شود. در ساخت واژه‌ی مرکّب، ممکن است میانوند، پسوند، پیشوند، حرف اضافه یا برخی عناصر دستوری دیگر به‌کار رفته باشد. از لحاظ دسته یا مقوله‌ی دستوری تکواژهای سازنده، واژه‌ی مرکب در دسته‌هایی از جمله دسته‌های زیر قرار می‌گیرد:

حرف اشاره + اسم:

اینجا، آنجا، ...

حرف عدد + اسم:

چهار راه، سه راه، سه پایه، چهارپایه، یک شنبه، دوشنبه، هزارپا، چهارپا، سه گوش، سه گوشه، چهارگوشه، چهل‌چراغ،...

اسم + اسم:

کتابخانه، کارخانه، ماشین‌آلات، داروخانه، کارنامه، نمایشنامه، روزنامه، آب انبار، مهمانخانه، چاپخانه، جنگ‌افزار، چشم زخم، گلدسته، گل گاوزبان، لوله‌ی بخاری، جادکمه، بچه شیر،

مدیرکل، صورت حساب، جعبه دنده، کنار دریا، شاگرد مدرسه، چلوکباب، شترمرغ، سنگ‌پشت،...

صفت + اسم:

جوانمرد، گردباد، نوجوان، سرآشپز، پیرمرد، سیاه‌پوست، سفیدرود، سبزرنگ، نرم‌افزار، خوشخو، تندباد، پرآب، سبک مایه، سنگین وزن،...

اسم + صفت:

خاورمیانه، چراغ راهنما، کاردستی، شاگرد اوّل، قد بلند، چشم سیاه، قطار برقی،...

اسم + حرف اضافه + اسم:

شانه به سر، زبان در قفا، خانه به دوش، دست به سر، پا در هوا، ...

اسم + بن حال:

گرماسنج، سبزی فروش، بیابانگرد، چادرنشین، ساعت ساز، مداد تراش، چمن زن، آبگرمکن، هواپیما، خودرو، دربازکن، روزنامه‌نگار، زبانشناس، موج‌یاب، آشپز، پستاندار، گیاه‌خوار، کفش‌دوز، داروساز، جاندار، کارفرما، دوربین، آسمان‌خراش، نامه‌رسان، کارشناس، سالگرد، رهگذر، کتاب‌خوان، دستکش، دستبند، خودنویس، خانه‌نشین،...

قید + بن حال:

تندرو، راستگو، بالابر، زیرپوش، تندنویس، روان‌نویس، خوش‌خواب، زودپز، بلندگو،...

اسم + بن ماضی:

یادداشت، خاک‌آلود، داربست، دست‌دوخت، آبرفت، سرگذشت،...

قید + بن ماضی:

خوش‌ساخت، خوش‌بافت، کمبود، پیشنهاد،...

اسم + صفت مفعولی:

جهان‌دیده، رنج کشیده، دل‌باخته، هنرآموخته، دودگرفته، گرمازده، کارکشته، سیل‌زده، یخ‌بسته، ستم دیده، زنگ زده،...

بن حال + (آ، ـُ) + بن حال:

کشاکش، خوروخواب، گیر و دار، پرس‌وجو، دار و ندار،...

بن ماضی + ـُ + بن ماضی:

آمد و شد، رفت و آمد، زد و خورد، برد و باخت، بود و نبود،...

بن ماضی + (آ، ـُ) + بن حال:

رستاخیز، گفتگو، جستجو، گشت و گذار،...

اسم + آ + اسم:

دمادم، سراسر، برابر، رنگارنگ، گرداگرد،...

و برخی ساختهای دیگر:

بیا برو، بساز بفروش، بریز بپاش، بگوبشنو،...

۴- واژه‌ی مشتق

به‌واژه‌هایی‌که از یک پایه‌ی واژگانی فعلی یا غیر فعلی و یک پیشوند یا پسوند تشکیل می‌شود واژه‌ی مشتق می‌گویند. براین پایه، واژه‌ی مشتق بر دوگونه‌است: واژه‌ی مشتق فعلی و واژه‌ی مشتق غیر فعلی. در زیر، برخی واژه‌های مشتق زبان‌فارسی باپیشوند یا با پسونداراثه‌می‌گردد. برخی پسوندها تنها با پایه‌های واژگانی غیرفعلی و برخی تنها با پایه‌های واژگانی فعلی و برخی دیگر با هر دو به کار می‌روند.

الف ـ واژه‌های مشتق با پیشوند

با ـ: با خدا، باهنر، با سواد، بابرکت، بامعنا،...

بر ـ: برپا، برحق، برکنار،...

بی ـ: بی‌هنر، بی‌رحم، بی‌خانه، بی‌مایه، بی‌زبان، بی‌قرار، بی‌گناه، بینوا،...

نا ـ: نادان، نامرد، ناآرام، ناسپاس، نازا، ناقابل،...

هم ـ: هم‌آهنگ، هم‌دل، همزبان، هم‌سن، همتا، هم‌اتاق، هم‌نام،...

ام ـ: امسال، امشب، امروز،...

دی ـ: دیروز، دیشب،...

پری ـ: پریروز، پریشب،...

ب ـ واژه‌های مشتق با پسوند

ـ انه: مردانه، زنانه، بچگانه، سرانه، عصرانه، شبانه، صبحانه، جانانه، مشتاقانه،...

ـ آگین: زهرآگین،...

ـ ا: درازا، پنها، ژرفا، گرما،...

ـ ـِ: سفیده، زرده، رویه، جوانه، زبانه، دوده، پنجه، هفته، دهه، کناره، کرانه، بهاره، پاییزه،...

ـ ـِ ستان: شهرستان، کوهستان، باغستان، لرستان، بلوچستان، افغانستان، تابستان، زمستان،...

ـ ـَ ک: پسرک، مردک، پستانک، طفلک، کلاهک،...

ـ و: ترسو، اخمو، گردو، زائو، کرمو،...

ـ ی: سفیدی، زردی، تلخی، نرمی، سستی، نیکی، مردی، دوستی، بقالی،...

- ین: سنگین، زرین، نمکین، سیمین، رنگین،...
- ینه: گنجینه، نقدینه، پشمینه،...
- دان: نمکدان، فلفل‌دان، زباله‌دان، قندان،...
- چی: تلفنچی، درشکه‌چی، تهرانچی،...
- چه: بازارچه، باغچه، صندوقچه، کمانچه، بازیچه،...
- لاخ: سنگلاخ،...
- زار: سبزه‌زار، گلزار، پنبه‌زار، چمنزار، کشتزار،...
- سار: گرمسار، کوهسار، نمکسار، شرمسار، رخسار،...
- ساره: رخساره،...
- سیر: گرمسیر، سردسیر،...
- سان: یکسان، همسان،...
- شن: گلشن،...
- فام: سرخ‌فام، مشک فام، گلفام،...
- کده: دانشکده، هنرکده، آتشکده،...
- گار: خداوندگار، یادگار، آموزگار، رستگار،...
گانی: ناوگان، واژگان، دهگان، ستارگان،...
- گانه: یگانه، دوگانه، شش گانه،...
- گانی: زندگانی، مژدگانی،...
- گاه: درگاه، شکارگاه، گیجگاه، دستگاه، ورزشگاه، شامگاه، خوابگاه،...
- گر: شناگر، افسونگر، کارگر، توانگر، آهنگر، مسگر،...
- گون: زردگون، سرخ‌گون، نیلگون،...
- گی: هفتگی، خانگی، بستگی، زندگی،...
- گری: صوفی‌گری، یاغی‌گری، میانجی‌گری،...
- گین: خشمگین، اندوهگین، شرمگین، غمگین،...
- مان: شادمان، خانمان، ساختمان، زایمان، سازمان،...
- نا: تنگنا، فراخنا،...
- ناک: نمناک، خطرناک،...
- مند: آبرومند، دانشمند، دولتمند، دردمند، کارمند، هوشمند، خردمند، سالمند، آرزومند،...

- وا: نانوا، پیشوا،...
- وار: سوگوار، خانوار، بزرگوار،...
- واره: گوشواره، جشنواره، ماهواره، سنگواره، گهواره،...
- وش: پریوش، لاله‌وش، پرستاروش،...
- وَر: بارور، بهره‌ور، هنرور، سخنور، نامور، پیشه‌ور،...
- ور: رنجور، مزدور،...
- یار: هوشیار، استادیار، دانشیار، آموزشیار،...

پ ـ واژه‌های مشتق فعلی

- ا: بینا، گویا، شنوا، پویا، گیرا، رسا، گذرا، دارا،...
- ار: گفتار، رفتار، کردار، خواستار، دیدار،...
- اک: پوشاک، خوراک،...
- َنده: بیننده، گوینده، شنونده، پوینده، گیرنده، گذرنده،...
- ِ: کوبه، تابه، آویزه، ناله، خنده، گریه، خوابیده، کشته، رفته، خورده،...
- ِش: جهش، رویش، جوشش، مالش، کاهش، سازش،...
- َن: گفتن، رفتن، خواندن،...

ت ـ واژه‌های مشتق فعلی بی‌پسوند

بن حال: سوز، توان، گداز، پسند، گریز، هراس،...

بن ماضی: کشت، برداشت، کاشت، خرید، گذشت، گشت، سرود، نهاد، نشست،...

یادآوری می‌شود که برخی از واژه‌های مشتق با دو پسوند ساخته می‌شوند: یادگاری، سازگاری، آسودگی، درودگری، شادمانی،... .

۵ - واژه‌های تصریفی یا صرفی

به صورتهای گوناگون واژه‌های مربوط به هم که با تکواژهای صرفی به کار می‌روند، **واژه‌های تصریفی** گفته می‌شود. بر این پایه، صورتهای جمع، نکره، معرفه و جنس برای اسم، صورتهای «برتر» و «برترین» برای صفت و «برتر» برای قید و صورتهای گوناگون فعل واژه‌های تصریفی هستند.

الف ـ صورتهای صرفی اسم

اسم نکره، اسم معرفه، اسم جنس: اسم و نیز صفت همراه اسم ممکن است با نشانه‌ی نکره به کار

رود، مانند نمونه‌های: مردی، مرد جوانی.

صورتهای اسم جنس و اسم معرفه بی‌نشانه هستند، مانند نمونه‌های: مرد، کتاب.

اسم جمع: اسم مفرد بی‌نشانه است. نشانه‌ی جمع به دنبال اسم افزوده می‌شود. دو نشانه‌ی جمع که بیشتر به کار می‌روند، «- ها» و «- ان» هستند. در گفتار و نوشتار عادی، به همراه همه‌ی اسمها، نشانه‌ی جمع «-ها» به کار می‌رود، در حالی که در گفتار و نوشتار رسمی، با اسم جاندار و برخی گیاهان نشانه‌ی جمع «- ان» و با اسم غیر جاندار نشانه‌ی جمع «- ها» ظاهر می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

پسران، دختران، مردان، زنان، کبوتران، گنجشکان، گیاهان، درختان، انگشتان،...

کوهها، آبها، دریاها، سنگها، کتابها، مدرسه‌ها،...

با این حال، با برخی اسمها، نشانه‌های جمع «-گان»، «- جات» و نیز «- ین» «- ون» و «- ات» نیز ممکن است به کار رود؛ نشانه‌های جمع «- ین»، «- ون» و «- ات» با واژه‌هایی که در اصل عربی هستند به کار می‌روند، مانند نمونه‌های زیر:

فرشتگان، برگزیدگان، ستارگان، واژگان،...

دهگان، صدگان، هزارگان،...

دواجات، مس جات، ترشی جات، شیرینی جات، مربّاجات،...

مترجمین، مدرسین، روحانیون، منطقیون،...

معاملات، مشاهدات، مکاتبات، معلومات، مجهولات، حیوانات،...

و نمونه‌های فارسی: دهات، باغات.

ب ـ صفت «برتر» و «برترین»

صفت با نشانه‌های «-تر» و «-ترین» به صورت صفتهای برتر و برترین به کار می‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

خوبتر، روشنتر،...

خوبترین، روشنترین،... .

پ ـ قید «برتر»

قید با نشانه‌ی «-تر» به صورت قید برتر به کار می‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

شجاعانه‌تر، دوستانه‌تر، ... .

در زبان فارسی قید به صورت «برترین» به کار نمی‌رود.

ت ـ صورتهای صرفی فعل

به صورتهای گوناگون فعل حال ساده، حال استمراری، حال التزامی، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی نقلی استمراری، ماضی بعید، ماضی التزامی، آینده و نیز فعل امر، نهی، سببی، مجهول و غیرشخصی، **صورتهای صرفی فعل** گفته می‌شود.

همه‌ی صورتهای فعل به استثنای فعلهای امر، نهی و غیرشخصی، دارای یکی از شناسه‌های شش‌گانه‌ی زیر هستند. شناسه بخش پایانی صورت فعل است:

اوّل شخص مفرد	دوم شخص مفرد	سوم شخص مفرد	اوّل شخص جمع	دوم شخص جمع	سوم شخص جمع
ـَـ م	ــ ی	ـَـ د	ــ یم	ــ ید	ـَـ ند

تنها، صورتهای فعل ماضی نقلی، به جای شناسه، پی‌بستهای رابط دارند:

اوّل شخص مفرد	دوم شخص مفرد	سوم شخص مفرد	اوّل شخص جمع	دوم شخص جمع	سوم شخص جمع
ــ ام	ــ ای	ــ است	ــ ایم	ــ اید	ــ اند

صورت حال ساده: صورت حال ساده به ترتیب سه بخش پیشوند «می ـ»، بن حال و شناسه را داراست. بن حال تکواژ پایه‌ی فعل است:

می‌خوانم	می‌خوانی	می‌خواند	می‌خوانیم	می‌خوانید	می‌خوانند

صورت حال‌ساده‌برای ابلاغ خبر یا بیان فعالیت یا حالت معمول یا عادت به‌کار می‌رود:

من هر شب کتاب می‌خوانم.

ما زبان فارسی می‌دانیم.

صورت حال استمراری : در صورت حال استمراری، صورت حال ساده به دنبال صورت صرفی فعل معین «داشتن» با شناسه‌ی یکسان به‌کار می‌رود. به فعلهای «داشتن» در صورتهای فعل استمراری، «بودن» در ماضی‌بعیدو التزامی، «خواه» درفعل آینده و «شدن» درفعل‌مجهول، فعل معین گفته می‌شود.

دارم می‌خوانم	داری می‌خوانی	دارد می‌خواند	داریم می‌خوانیم	دارید می‌خوانید	دارند می‌خوانند

صورت حال استمراری برای بیان فعالیت یا حالتی که در زمان حاضر در جریان است، به کار می رود:
من حالا دارم کتاب می خوانم.

صورت حال التزامی : در صورت حال التزامی به ترتیب پیشوند فعلی «بـ -»، بن حال و شناسه ظاهر می شود:

بخوانم	بخوانی	بخواند	بخوانیم	بخوانید	بخوانند

فعل حال التزامی به ویژه در موارد زیر به کار می رود:

الف - برای بیان مفاهیم غیرخبر یا غیرمعمول و غیرعادت از جمله بیان شرط، آرزو، دعا و تردید: اگر این کتاب را بخوانی، چیزهای زیادی می آموزی.

ب - در جملهی وابسته، به استثنای هنگامی که به دنبال یکی از فعلهای ادراکی (دیدن، شنیدن، دانستن، فهمیدن، پرسیدن و جز اینها) به کار رود:
ما می خواهیم همهی مهمانان بیایند.
من گفتم علی بماند.

پ - به دنبال فعلهای وجهی؛ «باید»، «توانستن» و همچنین «می توان»، «می شود» و «می شد» فعلهای وجهی هستند (ن ک. فعل وجهی در همین فصل):
باید برویم، می توانم بمانم.

صورت ماضی ساده : صورت ماضی ساده به ترتیب دارای بن ماضی و شناسه است. بن ماضی از پایهی فعل به علاوهی نشانهی ماضی تشکیل می شود. نشانهی ماضی به صورت یکی از چهار تکواژ زیر ظاهر می گردد:

بن ماضی ← پایهی فعل + نشانهی ماضی

نشانهی ماضی ← { - ید، - اد، - د، - ت }

مانند نمونههای: خوابید، افتاد، خواند، کشت.

در بن ماضیِ فعلهایِ به اصطلاح نامنظّم، صدای پایانی پایهی فعل تبدیل صوتی می یابد:
مانند: می کارم: کاشتم

پایه‌ی فعل	بن ماضی	پایه‌ی فعل	بن ماضی
کار	کاشت	دار	داشت
گذار	گذاشت	سوز	سوخت
آموز	آموخت	نواز	نواخت
ستا	ستود	سرا	سرود
پیما	پیمود	بخشا	بخشود
آفرین	آفرید	چین	چید
زن	زد	گو	گفت
رو	رفت	فروش	فروخت
شناس	شناخت		

و برخی دیگر.

نمودار زیر صورتهای ماضی ساده را نشان می‌دهد:

خواندم	خواندی	خواند	خواندیم	خواندید	خواندند

ماضی ساده برای بیان فعالیت یاحالتی در زمان گذشته به طور ساده، یعنی بی‌ارتباط با زمانی دیگر به کار می‌رود:

علی کتاب را خواند.

صورت ماضی استمراری: ماضی استمراری به دو صورت به کار می‌رود:

(الف): می + بن ماضی + شناسه

(ب): صورت صرفی فعل معین «داشتن» + می + بن ماضی فعل اصلی + شناسه

(شناسه در فعل معین «داشتن» و فعل اصلی یکسان است)

(الف):

می‌خواندم	می‌خواندی	می‌خواند	می‌خواندیم	می‌خواندید	می‌خواندند

(ب):

داشتم می‌خواندم	داشتی می‌خواندی	داشت می‌خواند	داشتیم می‌خواندیم	داشتید می‌خواندید	داشتند می‌خواندند

فعل ماضی استمراری برای بیان دو مفهوم کلی به کار می‌رود:

(الف) فعالیت یا حالتی که در گذشته در جریان بوده است:

هنگامی که علی آمد، نوشین داشت کتاب می‌خواند.

هنگامی که علی آمد، نوشین کتاب می‌خواند.

(ب) فعالیت یا حالت معمول یا عادتی درگذشته؛ در این کاربرد، صورت فعل بدون فعل معین «داشتن» به کار می‌رود:

علی همیشه به کتابخانه می‌رفت.

ماضی نقلی: ماضی نقلی به صورت «صفت مفعولی» به علاوه‌ی پی‌بست معین به کار می‌رود. پی‌بستهای معین از این قرارند: ـ ام، ـای، ـ است، ـ ایم، ـ اید، ـاند.

صفت مفعولی از بن ماضی به علاوه‌ی « ـِ » تشکیل می‌شود:

خوانده‌ام	خوانده‌ای	خوانده است	خوانده‌ایم	خوانده‌اید	خوانده‌اند

فعل ماضی نقلی برای بیان فعالیت یا حالتی که در گذشته روی داده است امّا به‌گونه‌ای به زمان حال نیز مربوط می‌شود، به کار می‌رود:

من پیش‌تر نیز چندین کتاب دستور زبان فارسی خوانده‌ام.

ماضی نقلی استمراری: ماضی نقلی استمراری از پیشوند «می ـ» و صورت ماضی نقلی ساخته می‌شود:

می‌خوانده‌ام	می‌خوانده‌ای	می‌خوانده است	می‌خوانده‌ایم	می‌خوانده‌اید	می‌خوانده‌اند

ماضی نقلی استمراری به استمرار فعالیت یا حالتی که در گذشته روی داده است امّا به‌گونه‌ای به زمان حال نیز مربوط می‌شود، دلالت دارد:

علی چند سال به آن مدرسه می‌رفته است.

ماضی بعید: ماضی بعید از صفت مفعولی به علاوه‌ی فعل معین ماضی «بودن» و شناسه تشکیل می‌شود:

خوانده بودم	خوانده بودی	خوانده بود	خوانده بودیم	خوانده بودید	خوانده بودند

ماضی بعید به فعالیت یا حالتی اشاره می‌کند که در زمان گذشته روی داده است، امّا به گونه‌ای به زمان گذشته‌ی بعد از آن نیز مربوط می‌شود:

هنگامی که علی به خانه آمد، افشین رفته بود.

ماضی التزامی : صورت ماضی التزامی از صفت مفعولی به علاوه‌ی صورت التزامی فعل معین «بودن» و شناسه تشکیل می‌شود. صورت التزامی «بودن»، «باش» است:

خوانده باشم	خوانده باشی	خوانده باشد	خوانده باشیم	خوانده باشید	خوانده باشند

ماضی التزامی برای بیان مفاهیم غیرخبری، از جمله شرط، تردید، آرزو، دعا و جز اینها به کار می‌رود:

شاید علی پیش‌تر کتابهای زیادی خوانده باشد.

فعل آینده : فعل آینده به صورت فعل معین «خواه» با شناسه به علاوه‌ی مصدر کوتاه به کار می‌رود. از لحاظ صورت، مصدر کوتاه با بن ماضی یکسان است:

خواهم خواند	خواهی خواند	خواهد خواند	خواهیم خواند	خواهید خواند	خواهند خواند

فعل آینده برای بیان فعالیت یا حالتی که در آینده به وقوع خواهد پیوست، به کار می‌رود:

نوشین ماه آینده به خانه‌ی خودش خواهد رفت.

توضیح این نکته لازم است که صورت حال ساده نیز ممکن است به جای صورت آینده به کار رود:

نوشین ماه آینده به خانه‌ی خودش می‌رود.

فعل امر : فعل امر با پیشوند فعلی «ب -» و بن حال ساخته می‌شود. فعل امر تنها برای دوم شخص به کار می‌رود:

بخوان، بخوانید،...

صورت فعل امر «بودن»، «باش» و «داشتن»، «داشته باش» است. فعل امر به یکی از مفاهیم «دستور»، «توصیه» و «خواهش» اشاره می‌کند.

فعل نهی : در صورت فعل نهی، پیشوند فعلی «نـ ـَـ» و بن حال به کار می‌رود:

نخوان، نخوانید،...

فعل نهی به یکی از مفاهیم منفی دستور، توصیه یا خواهش منفی اشاره می‌کند.

فعل سببی: در صورت فعل سببی، به دنبال پایه‌ی فعل، تکواژ سببی «ان» افزوده می‌شود. تکواژ ماضی در فعل سببی «- ید» یا «- د» است:

می‌خوراند، خوراند، خورانده‌اند، خواهند خوراند،...

می‌خورانید، خورانید، خورانیده‌اند، خواهند خورانید،...

کاربرد فعل سببی با فعل عادی متفاوت است. فعل سببی به این معنی است که کننده‌ی آن سبب می‌شود شخص دیگری فعل را به انجام برساند یا اثر آن را بپذیرد.

فعل مجهول: صورت فعل مجهول، صفت مفعولی و فعل معین «شدن» و شناسه را داراست. تنها فعلهای متعدّی یعنی فعلهایی که الزاماً با یک گروه اسمی به‌عنوان مفعول صریح، به کار می‌روند، به‌صورت مجهول ظاهر می‌شوند:

خوانده‌می‌شود، خوانده شد، خوانده شده‌است، خوانده شده بود، خوانده خواهد شد،...

فعل مجهول هنگامی به کار می‌رود که گروه اسمی با رابطه‌ی مفعول صریح به‌عنوان نهاد به کار رود:

این کتاب نوشته شد.

خانه‌ها ساخته شده است.

کتابهای زیادی درباره‌ی دستور زبان فارسی نوشته شده است.

فعل بی‌شخص: فعل بی‌شخص بدون شناسه است و الزاماً به‌دنبال یکی از فعلهای وجهی بی‌شناسه به کار می‌رود. فعل بی‌شخص به‌صورت مصدر کوتاه ظاهر می‌شود:

فعل بی‌شخص ← { می‌توان / بتوان / می‌شود / بشود / می‌شد / باید } + مصدر کوتاه

مانند: باید گفت، می‌توان رفت، اگر بشود گفت، اگر بتوان پرسید،...

فعل منفی: همه‌ی صورتهای گوناگون فعل ممکن است به‌صورت منفی به کار رود. فعل منفی با پیشوند نفی «نـَ ـِ» ظاهر می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

نمی‌خوانم، نرود، نگفته است، نرفته بودند، نخواهد گفت،...

فعل منفی در همه‌ی جمله‌ها ممکن است به کار رود. با این حال، در زبان فارسی در جمله‌هایی که به همراه یکی از گروههای اسمی حاضر در آن، حرف وابسته و یا ضمیر «هیچ» به کار برود، فعل جمله به صورت منفی یا جمله به‌صورت پرسشی است؛ مانند نمونه‌های زیر:

هیچ دکانی باز نبود. آیا هیچ دکانی باز بود؟

فعل پرسشی: در زبان فارسی، از لحاظ صورت، فعل پرسشی با فعل مثبت یا منفی یکسان است. تنها آهنگ خیزان جمله‌ی پرسشی در برابر آهنگ افتان جمله‌ی اخباری، پرسش را می‌رساند.

فعل وجهی: به تعداد محدودی فعل که هم از لحاظ ساختواژه و هم از لحاظ کاربرد و معنی با فعلهای اصلی یا واژگانی و نیز فعلهای معین متفاوتند، **فعل وجهی** گفته می‌شود. فعل وجهی همواره به همراه فعل اصلی و در جلو آن به کار می‌رود. فعلهای وجهی به قرار زیر هستند:

باید (می‌باید، بایستی، می‌بایستی، می‌بایست)

می‌شود، بشود، می‌شد

می‌توان، بتوان

توانستن، به صورتهای صرف‌شده‌ی گوناگون، به استثنای زمان آینده.

مانند نمونه‌های زیر:

باید گفت، باید بگویم، می‌شود خواند، می‌شد بخوانم، اگر بشود بگویم، می‌شد بماند، می‌توان ایستاد، اگر بتوان گفت، می‌تواند بخواند، توانسته‌ام بمانم، اگر توانسته باشد بگوید و... .

فعل مرکب: دسته‌ای از فعلها از دو بخش یا سازه تشکیل می‌شوند: پایه و عنصر فعلی. پایه به صورت گروه اسمی، گروه صفتی یا گروه حرف اضافه‌ای ظاهر می‌شود. عنصر فعلی همان فعل واژگانی است که معنی اصلی یا واژگانی را ندارد، بلکه در یک معنی دستوری یعنی «به وقوع پیوستن عمل یا حالتی» به کار می‌رود:

پایه‌ی فعل مرکب: کار، آرام، به کار، فریب، فریاد بلندی، نیرومند،...

عنصر فعلی: داشتن، کردن، گرفتن، بردن، دادن، زدن، شدن، آمدن، رفتن،...

به نمونه‌هایی از فعلهای مرکّب توجّه کنید:

کار خوبی کرد، آرام می‌شود، به کار گرفته‌اند، به کار برد، فریب می‌دهد، فریاد بلندی زد، نیرومند شد، به هوش آمد، از هوش رفت، به سر رسید، از جا پریدند، کاوش می‌کنند، فرسوده شده‌اند، تعمیر اساسی کرده است، پرواز کرد، زنگ می‌زند، سوگند خورده است، خوابش می‌برد، خنده‌ام گرفت،... .

در واقع، در فعل مرکب معنی مجموع پایه و عنصر فعلی، برابر معنی فعل واژگانی است. نمونه‌های زیر که در آنها فعل واحدی به دو صورت فعل ساده و فعل مرکب به کار می‌رود، نشان‌دهنده‌ی معنی واحد دو بخش فعل مرکب می‌باشد:

اندیشیدن: اندیشه کردن، در اندیشه بودن

کاویدن: کاوش کردن

گریستن: گریه کردن

خوابیدن: به خواب رفتن، در خواب بودن

جنگیدن: جنگ کردن

خریدن: خرید کردن

گذشتن: گذر کردن

فعل رابط: به فعل «بودن» که به همراه مسند گروه فعلی تشکیل می‌دهد فعل رابط گفته می‌شود. فعل رابط معنای واژگانی ندارد، بلکه تنها نقش پیوند مسند و نهاد را داراست (ن ک. فصل سیزدهم)، مانند نمونه‌های زیر:

خدا بزرگ است.

پیامبر بسیار دانا بود.

فعل رابط تغییری: به فعلهای «شدن» و «گردیدن» که به همراه مسند گروه فعلی تشکیل می‌دهند، فعل رابط تغییری گفته می‌شود. فعل رابط تغییری نیز همانند فعل رابط معنای واژگانی ندارد، و تنها به مفهوم دستوری «تغییر حالت» دلالت می‌کند، مانند نمونه‌های زیر:

نهال درخت می‌شود.

هوا تاریک شد.

«گردیدن» تنها در نوشتار به کار می‌رود.

پی‌بست رابط: پی‌بندهای ـَ م/ ـام، ـ ی/ ـای، ـ ست/ ـاست، ـیم/ ـایم، ـید/ ـاید، ـَ ند/ ـاند، که همانند فعل رابط «بودن» به همراه مسند گروه فعلی می‌سازند پی‌بست رابط گفته می‌شود. پی‌بستهای رابط نیز معنی واژگانی ندارند، بلکه تنها نقش پیوند مسند و نهاد را دارا هستند. پی‌بستهای رابط به واژه‌ی پایانی گروه می‌چسبد، مانند نمونه‌های زیر:

من معلّمم.

علی دانشجوست.

معلّمان بخش مهم جامعه‌اند.

فعل پیشوندی : به دسته‌ای از فعلها که به‌صورت واژه‌ی پیشوندی و فعل به کار می‌روند فعل پیشوندی گفته می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

برگشتن، فرود آمدن، در رفتن، فرا رسیدن، پس دادن، فرو بردن، پس گرفتن،... .

توضیح این نکته لازم است که فعلهای بی‌شخص، فعلهای مرکب و فعلهای پیشوندی ساخت نحوی هستند، به این معنی که از دو بخش با نقشهای نحوی مشخّص تشکیل می‌شوند. بنابراین، میان دو بخش آنها ممکن است واژه‌ها و یا گروههای دیگری ظاهر شوند، مانند نمونه‌های زیر:

باید به دیدار دوستان رفت. (باید رفت)

باید حرف حق را گفت. (باید گفت)

کشاورزان زحمتهای زیادی باید بکشند. (زحمت بکشند)

پرندگان مهاجر برخواهند گشت. (برگشتن)

پرسش و تمرین

۱ - واژه‌ی ساده را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

۲ - تکواژ را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

۳ - تکواژ واژگانی یا قاموسی و تکواژ اشتقاقی را تعریف کنید و برای آن مثال بزنید.

۴ - واژه‌های دستوری را تعریف کنید و برای آنها مثال بزنید.

۵ - دو ویژگی عمده‌ی تکواژهای تصریفی را بنویسید و مثال بزنید.

٦ - واژه‌ی مرکب را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

۷ - سه نمونه واژه‌ی مرکب را با ساخت «قید + بن حال» نشان دهید.

۸ - سه نمونه واژه‌ی مرکب را با ساخت «بن ماضی + و + بن حال» نشان دهید.

۹ - واژه‌ی مشتق را تعریف کنید و سه نمونه نشان دهید.

۱۰ - سه واژه‌ی مشتق نشان دهید که با پسوند « - زار» به کار روند.

۱۱ - سه واژه‌ی مشتق فعلی بی‌پسوند با بن حال نشان دهید.

۱۲ - سه واژه‌ی مشتق فعلی با پسوند «ـِ» نشان دهید.

۱۳ - سه واژه‌ی مشتق غیرفعلی نشان دهید.

۱۴ - واژه‌ی تصریفی را تعریف کنید و برای آن سه مثال بزنید.

۱۵ - دو نمونه صفت برتر و دو نمونه صفت برترین نشان دهید.

۱٦ - شش پی‌بست معین فعل ماضی نقلی را بنویسید و مثال بزنید.

۱۷- صورتهای ماضی ساده و ماضی استمراری را در فعلهای نمونه‌ی زیر مشخّص کنید.

می‌شناختم، می‌گذارم، چیدم، می‌روم، آموخت، می‌کارد، ایستاده است.

۱۸- سه نمونه فعل ماضی استمراری مثال بزنید.

۱۹- سه نمونه فعل ماضی بعید مثال بزنید.

۲۰- از سه فعل، خوردن، نشستن و پریدن، صورتهای فعل سببی حال و گذشته‌ی ساده بسازید و هر یک را در جمله‌ای به‌کار ببرید.

۲۱- سه نمونه فعل بی‌شخص مثال بزنید و هر یک را در جمله‌ای به‌کار ببرید.

فصل سیزدهم

ساخت جمله در زبان فارسی

۱ـ کاربرد و تعریف جمله

روشن است که برای ارتباط با یکدیگر و انتقال مفاهیم، سخنگویان زبان، واژه‌های منفرد و جدا را به‌کار نمی‌برند، بلکه با ترتیب و نظم خاص، تعدادی از واژه‌ها را به صورت رشته‌ای مشخّص به یکدیگر پیوند می‌دهند، مانند نمونه‌های زیر:

ـ کودکان بازی را دوست دارند.

ـ شاخ و برگ درختان زیباست.

ـ انسان، شهرها و کشورها و نهادهای آنها را پدید آورده است.

هر یک از رشته واژه‌های نمونه‌ی بالا یک جمله را پدید آورده است. به آن بخش از دانش زبان‌شناسی که به بررسی ترتیب واژه‌ها درجمله و بخشهای سازنده‌ی آن می‌پردازد، **نحو** گفته می‌شود. با این حال، به بررسی ترتیب واژه‌ها و بخشهای بزرگتر سازنده‌ی جمله، **دستور زبان** نیز گفته شده است.

تاکنون دستورنویسان و زبان‌شناسان بر پایه‌ی نظریه یا شیوه‌ی نگرش علمی خود برای جمله تعریفهای متعدد وگوناگونی ارائه کرده‌اند، امّا تاکنون هیچ تعریفی جامع وکامل و مورد قبول همه‌ی آنان نبوده است. شاید عدم ارائه‌ی تعریفی جامع وکامل و مورد قبول همگان برای جمله، از طبیعت پیچیده‌ی آن ناشی می‌شود. به این معنی که چون جمله از یک سو دارای صورت آوایی خاص و همچنین ترتیب واژگانی و ساخت نحوی ویژه‌ای است و از سوی‌دیگر به معنی یا معانی خاصی اشاره

دارد، جمع کردن همه‌ی ویژگیهای یاد شده در یک تعریف، ناممکن است؛ به ویژه از این لحاظ که معنی، قلمروی است ذهنی و انتزاعی و به طور یکسان و کامل دست یافتنی نیست (متیوز، نحو، صص ۲۷-۲۶). با این حال، شاید بدون اشاره به معنی، ارائه‌ی تعریف ساده‌ای برای جمله به بیان زیر سودمند باشد:

جمله بزرگترین واحد نحوی است که بخشها یا سازه‌هایی با روابط دستوری درونی موجود میان آنها و به ویژه دو بخش عمده‌ی نهاد و گزاره دارد و خود بخشی از ساخت نحوی بزرگتری نیست؛ به این معنی، که هیچ رابطه‌ی دستوری بیرونی ندارد و به یکی از صورتهای اخباری، پرسشی، امری، تعجبی و التزامی ظاهر می‌شود.

برخلاف ملاحظات یاد شده، در سه دهه‌ی اخیر، بسیاری از زبان‌شناسان بر این عقیده‌اند که جمله مفهومی اوّلیه است؛ به این معنی که اصلاً به تعریف نیاز ندارد بلکه تنها لازم است چگونگی ساخت آن توصیف شود (چامسکی، ۱۹۶۵، صص ۷۹-۶۳).

۲- روش تجزیه‌ی جمله

پیوند واژه‌ها را به صورت بخشها یاگروههای سازنده‌ی جمله و نیز به نوبه‌ی خود، واژه‌های سازنده‌ی هر گروه را از راه تجزیه‌ی آن می‌توان نشان داد. ساده‌ترین روش برای تجزیه‌ی جمله به بخشهای آن، روش جایگزین‌سازی است. بر پایه‌ی این روش، در هر جمله بر حسب امکان جایگزین‌سازی بخشها یا سازه‌های آن، ابتدا جمله به بخشهای عمده و سپس هر بخش به بخشها یا سازه‌های کوچکتر تجزیه می‌شود تا سرانجام واژه‌های سازنده‌ی آنها مشخّص شوند. مثلاً به تجزیه‌ی جمله‌های نمونه‌ی زیر توجّه کنید:

(الف)	پرندگان	آزادی	را	دوست دارند.
	کبوتران	...	...	...
	طوطی‌ها			

(ب)	پرندگان	آزادی	را	دوست دارند.
	...	درختان	...	...
		جنگلها		
		نهرها		
		آسمان		

(پ) پرندگان آزادی را | دوست دارند.
می‌شناسند
احساس می‌کنند.
می‌جویند.

چنان‌که در نمودارهای (الف)، (ب) و (پ) مشاهده می‌شود، هر یک از بخشهای جمله را با واژه‌های مناسب دیگری می‌توان جایگزین کرد؛ مثلاً، به جای «پرندگان» واژه‌های «کبوتران»، «طوطی‌ها» و جز اینها؛ به جای «آزادی»، واژه‌های «درختان»، «جنگلها»، «نهرها»، «آسمان» و بالاخره به جای «دوست دارند»، نمونه‌های «می‌شناسند»، «احساس می‌کنند»، «می‌جویند» و جز اینها را می‌توان جایگزین کرد. مشخّص کردن ترتیب بخشها و واژه‌ها در جمله، روابط نحوی یا دستوری آنها را نشان می‌دهد و از همین‌رو، حائز اهمیت است. تجزیه‌ی جمله‌ی بالا نشان می‌دهد که «آزادی را» با «دوست دارند» پیوند می‌یابد و «پرندگان» با «آزادی را دوست دارند» ارتباط دارد. همه‌ی جمله‌های زبان را به شیوه‌ی یاد شده می‌توان تجزیه کرد و بخشها و واژه‌های سازنده‌ی آنها را مشخّص نمود. بنابراین، تجزیه‌ی جمله نشان می‌دهد که جمله ساخت سازه‌ای دارد؛ یعنی از پیوند گروهها تشکیل می‌شود. گروهها نیز به نوبه‌ی خود به‌صورت پیوند چند واژه و یا تنها یک واژه پدید می‌آیند، مانند نمونه‌های بالا (مشکوةالدینی، ۱۳۷۸).

۳ - دو سازه‌ی عمده‌ی جمله: نهاد و گزاره

نگاهی به جمله‌های نمونه‌ی زیر نشان می‌دهد که هر جمله معمولاً به دو بخش عمده‌ی نهاد و گزاره تجزیه‌پذیر است:

الف	ب
پرندگان	آزادی را دوست دارند.
زمین	به دور خورشید می‌گردد.
شاخ و برگ درختان	زیباست.

ارتباط دو بخش (الف) و (ب) در جمله‌های نمونه‌ی بالا از رابطه‌ی مطابقه‌ی شناسه‌ی فعل در بخش (ب) با بخش (الف) مشخّص می‌شود. شناسه یا همان پی‌بند فعل به شخص و عدد اشاره دارد و

ارتباط آن با بخش (الف) قاعده‌مند است. به علاوه، هر یک از دو بخش (الف) و (ب) با صورتهای مشابهی قابل جایگزینی است:

پرندگان با یکدیگر زندگی می‌کنند.
انسانها
همه‌ی مردم

پرندگان با یکدیگر زندگی می‌کنند.
آزادی را دوست دارند.
آشیانه می‌سازند.
می‌پرند.

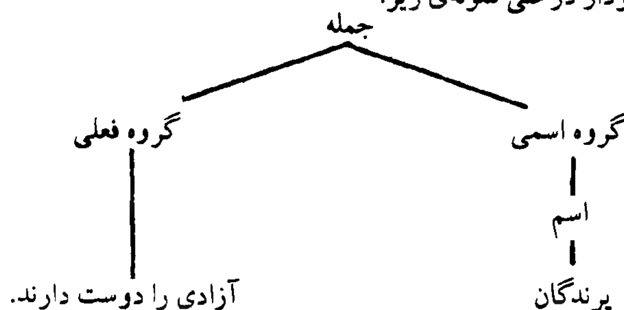
به طور سنتی، به دو بخش مشخّص (الف) و (ب) به ترتیب **نهاد** و **گزاره** گفته می‌شود. بر پایه‌ی تجزیه‌ی یاد شده، نخستین دو بخش جمله را با قاعده‌ی زیر می‌توان نمایش داد:

جمله ← نهاد + گزاره

چنان که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، در جایگاه نهاد یک واژه‌ی اسم یا رشته‌ای از واژه‌ها ظاهر می‌شود که هسته‌ی آنها اسم است. بر این پایه، می‌توان گفت که در جایگاه نهاد همواره یک گروه اسمی به کار می‌رود. در بخش گزاره نیز همواره یک واژه‌ی فعل یا رشته‌ای از واژه‌ها که هسته‌ی آنها فعل است، ظاهر می‌شود. بنابراین، در جایگاه گزاره همواره یک گروه فعلی به کار می‌رود. توضیح آن که به هر واژه‌ی اسم یا رشته‌ای از واژه‌ها که هسته‌ی آنها واژه‌ی اسم باشد، **گروه اسمی** و به هر واژه‌ی فعل که به تنهایی به کار رود یا رشته‌ای از واژه‌ها که هسته‌ی آنها واژه‌ی فعل باشد، **گروه فعلی** گفته می‌شود. بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، قاعده‌ی بالا را به صورت زیر نیز می‌توان نشان داد:

جمله ← گروه اسمی + گروه فعلی

برای نمایش بهتر رابطه‌ی دو بخش یاد شده در جمله، معمولاً از نمودار درختی استفاده می‌شود؛ مانند نمودار درختی نمونه‌ی زیر:



چنان‌که گفته شد، هریک از دو بخش گروه اسمی و گروه فعلی ممکن است از رشته‌ای از واژه‌ها تشکیل شود امّا در هر حال، هسته‌ی گروه اسمی، اسم و هسته‌ی گروه فعلی، فعل است. بر این پایه، لازم است واژه‌های سازنده‌ی گروه فعلی و گروه اسمی و نیز ترتیب آنها در هر یک از دو گروه یاد شده بررسی و مشخّص شود.

۴-گروه فعلی

چنان‌که اشاره شد، به یک یا رشته‌ای از واژه‌ها که عنصر اصلی یا هسته‌ی آنها فعل است، گروه فعلی گفته می‌شود. با بررسی نمونه‌های گروه فعلی، نوع واژه‌ی فعل و واژه‌های همراه آن و نیز ترتیب ظاهر شدن آنها در گروه فعلی مشخّص می‌شود:

(الف) خدا آفریننده است.
اعظم بسیار کوشا بود.
طبیعت زیباست.

در جمله‌های نمونه‌ی (الف)، صورتهای «آفریننده است»، «بسیار کوشا بود» و «زیباست»، گروه فعلی هستند که همه از یک واژه‌ی صفت یا «قید + صفت» و صورتی از فعل «بودن» تشکیل شده‌اند. توضیح آن‌که مشابه گروه اسمی و گروه فعلی که پیش‌تر گفته شد، به هر واژه‌ی صفت یا رشته‌ای از واژه‌ها که عنصر اصلی یا هسته‌ی آنها واژه‌ی صفت باشد، **گروه صفتی** گفته می‌شود. بر این پایه، در واقع گروه فعلی در جمله‌های نمونه‌ی بالا به‌صورت ساخت «گروه صفتی + بودن» توصیف می‌شود:

(الف) گروه فعلی ← گروه صفتی + بودن

نمونه‌های دیگری از گروه فعلی را در جمله‌های نمونه‌ی زیر می‌توان مشاهده کرد:

(ب) این ساختمان کتابخانه است.
آن بنا موزه‌ی بزرگی بوده است.
این دستگاه مولّد برق است.

در جمله‌های نمونه‌ی (ب)، صورتهای «کتابخانه است»، «موزه‌ی بزرگی بوده است» و «مولّد برق است» گروه فعلی است که همه از یک گروه اسمی و فعل «بودن» تشکیل شده‌اند. بنابراین، گروه فعلی به صورت ساخت زیر نیز ظاهر می‌شود:

(ب) گروه فعلی ← گروه اسمی + بودن

نمونه‌های (پ) صورت دیگری از گروه فعلی را نشان می‌دهند:

(پ) علی در کتابخانه است.
این نامه برای نوشین است.
دوستم از شمال ایران بود.

در جمله‌های نمونه‌ی (پ)، صورتهای «در کتابخانه است»، «برای نوشین است» و «از شمال ایران بود» گروه فعلی را تشکیل می‌دهند. بنابراین، ساخت گروه فعلی در جمله‌های مشابه نمونه‌های (پ) را به‌صورت ساخت (پ) می‌توان توصیف کرد:

(پ) گروه فعلی ← گروه حرف اضافه‌ای + بودن

توضیح آن که به ترکیب نحوی «حرف اضافه + گروه اسمی» **گروه حرف اضافه‌ای** گفته می‌شود؛ مانند نمونه‌های: در کتابخانه، برای نوشین، از شمال ایران.

جمله‌های نمونه‌ی (ت) صورت دیگری از گروه فعلی را نشان می‌دهند:

(ت) علی می‌آید.
نوشین رفت.
افشین کار می‌کند.
خورشید می‌درخشد.
هوا گرم شده است.
جانداران می‌میرند.

صورتهای نمونه‌ی «می‌آید»، «رفت»، «کار می‌کند»، «می‌درخشد»، «گرم شده است» و «می‌میرند» در جمله‌های نمونه‌ی (ت) گروه فعلی پدید می‌آورند. صورتهای نمونه‌ی (ت) نشان می‌دهند که تنها یک فعل می‌تواند گروه فعلی جمله را تشکیل دهد:

(ت) گروه فعلی ← فعل

همچنین، صورتهایی که در جمله‌های نمونه‌ی (ث) به کار رفته‌اند، ساخت دیگری از گروه فعلی را پدید آورده‌اند:

(ث) علی کتاب می‌خواند.
جاندار غذا می‌خواهد.
پرنده آزادی را دوست دارد.

در نمونه‌های (ث) صورتهای «کتاب می‌خواند»، «غذا می‌خواهد» و «آزادی را دوست دارد» گروه فعلی هستند. ساخت گروه فعلی در جمله‌های نمونه‌ی (ث) به‌صورت «گروه اسمی (را) + فعل» می‌باشد:

(ث) گروه فعلی ← گروه اسمی (را) + فعل

نشانه‌ی دو هلال ( ) در توصیف ساختی (ث) به این معنی است که حرف نشانه‌ی «را» در برخی موارد به همراه گروه اسمی ظاهر می‌شود (ن ک. گروه اسمی، حرف نشانه‌ی «را»، در همین فصل).

ساختهای متفاوت گروه فعلی را که در بالا نشان داده شده است، می‌توان به صورت یکجا در توصیف زیر نمایش داد:

(ج) گروه فعلی ← {
{گروه صفتی / گروه اسمی / گروه حرف اضافه‌ی} + بودن
فعل
گروه اسمی (را) + فعل
}

به گروه صفتی و گروه اسمی همراه با فعل «بودن» مسند گفته می‌شود. فعل «بودن» در ساخت نحوی «مسند + بودن» **فعل رابط** نامیده می‌شود. بر این پایه، «آفریننده» در «آفریننده است» و «بسیار کوشا» در «بسیار کوشا بود»، و همچنین «کتابخانه» در «کتابخانه است» و «موزه‌ی بزرگی» در «موزه‌ی بزرگی بوده است» نمونه‌هایی از مسند هستند.

به علاوه، به آن صورتهای فعل که به تنهایی گروه فعلی را پدید می‌آورند، **فعل لازم** و به آن صورتهای فعل که همراه با «گروه اسمی (را)» به کار می‌روند، **فعل متعدّی** گفته می‌شود. بنابراین، نمونه‌های صورتهای فعل «می‌آید»، «رفت»، «کار می‌کند»، «می‌درخشد»، «گم شده است» که به تنهایی گروه فعلی تشکیل داده‌اند، فعل لازم و نمونه‌های صورتهای فعل «می‌خواند»، «می‌خواهد» و «دوست دارد» که همراه با یک گروه اسمی، گروه فعلی را پدید می‌آورند فعل متعدّی هستند. به گروه اسمی همراه با فعل متعدّی **مفعول صریح** گفته می‌شود. بر این پایه، به ترتیب «کتاب» در «کتاب می‌خواند»، «غذا» در «غذا می‌خواهد» و «آزادی را» در «آزادی را دوست دارد» مفعول صریح هستند. در مواردی که «گروه اسمی» مفعول صریح «اسم خاص» یا «اسم معرفه» باشد، حرف نشانه‌ی «را» الزاماً ظاهر می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

علی احمد را دید.

نوشین کتابهایش را آورد.

(برای توضیح انواع اسم از جمله اسم خاص و اسم معرفه، ن ک. گروه اسمی، در همین فصل).

به همراه برخی فعلهای متعدی در گروه فعلی، یک گروه حرف اضافه‌ای با اسم جاندار (انسان،

جانور، گیاه) نیز الزاماً به کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

علی کتاب را به نوشین داد.

نوشین کتابی به دوستش هدیه کرد.

به گروه حرف اضافه‌ای همراه با فعل متعدّی که معمولاً با حرف اضافه‌ی «به» ظاهر می‌گردد، **مفعول بواسطه** گفته می‌شود. توصیف ساخت گروه فعلی با فعل متعدّی و گروه حرف اضافه‌ای الزامی را به صورت زیر می‌توان نشان داد:

(چ) گروه فعلی ← گروه اسمی (را) + گروه حرف اضافه‌ای + فعل

همچنین، برخی فعلها الزاماً با گروه حرف اضافه‌ای با حرف اضافه‌ی «به» به کار می‌روند؛ از قبیل فعلهای زیر:

نگاه کردن، آب دادن، توجّه کردن، گوش دادن.

مانند نمونه‌های:

افشین به نوشته‌هایش نگاه می‌کرد.

نوشین به گلها آب می‌داد.

به نصیحت بزرگان توجّه کنید.

من به اخبار رادیو گوش می‌دهم.

به علاوه، به همراه گروه فعلی، همواره ممکن است یک یا چند گروه حرف اضافه‌ای با مفاهیم و روابط دستوری گوناگون از جمله مکان، زمان، هدف، منظور، دلیل، جانب، جهت، مبدأ، همراهی، ابزار یا وسیله و جز اینها به کار رود. به گروه حرف اضافه‌ای با مفاهیم و روابط یاد شده متمّم گفته می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

علی در خانه نبود. («در خانه»: گروه‌حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «قید مکان»).

این نامه برای نوشین است. («برای نوشین»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «دریافت کننده»).

اعظم از صبح تا شب در خانه کار می‌کند. («از صبح تا شب»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «قید زمان»).

افشین از دوستش برای کاری کمک خواست. («از دوستش»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «جانب»).

فردوسی از خراسان بود. («از خراسان»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «قید منشأ»).

کوچ‌نشینان در آغاز پاییز و بهار از جای خود به جای دیگری کوچ می‌کنند. («از جای خود به جای دیگری»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «مبدأ و هدف»).

پروین با چرخ خیاطی می‌دوزد. («با چرخ خیاطی»: گروه حرف اضافه‌ای با مفهوم و رابطه‌ی دستوری «ابزار» یا «وسیله»).

همچنین ممکن است در گروه فعلی، گروه اسمی، گروه صفتی و یا گروه حرف اضافه‌ای به طور اجباری و با رابطه‌ی دستوری متمّم مفعولی به کار رود، مانند نمونه‌های زیر:

مردم پیامبر را مردی امین می‌دانستند. («مردی امین»: گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری متمّم مفعولی).

مردم معمولاً زبان‌آموزی کودک را بسیار ساده وعادی می‌پندارند . («بسیار ساده و عادی»: گروه صفتی با رابطه‌ی دستوری متمّم مفعولی).

مسلمانان همه‌ی نیکیها را از جانب خدا می‌دانند. («از جانب خدا»: گروه حرف اضافه‌ای با رابطه‌ی دستوری متمّم مفعولی).

توصیف ساخت گروه فعلی با فعل متعدی و گروه اسمی، گروه صفتی و یا گروه حرف اضافه‌ای اجباری با رابطه‌ی دستوری متمّم مفعولی را به صورت زیر می‌توان نشان داد:

(ح) گروه فعلی ← گروه اسمی + را + { گروه اسمی / گروه صفتی / گروه حرف اضافه‌ای } + فعل

در ساخت گروه فعلی یاد شده، معمولاً **فعلهای ادراکی** به کار می‌روند، از جمله: پنداشتن، دانستن، تصوّر کردن، فرض کردن، اعلام کردن، نامیدن،... .

به علاوه، فعلهای ادراکی و کلامی با جمله‌ی وابسته‌ی متمّم نیز به کار می‌روند. فعلهای ادراکی کلامی از این قرارند: دانستن، گفتن، خواستن، پذیرفتن، پرسیدن، اعلام کردن، فرض کردن، پنداشتن،... .

به نمونه‌های زیر توجّه کنید:

همه می‌دانند که طبیعت قانونمند است. («که طبیعت قانونمند است»: جمله‌ی متمّم)

بزرگان گفته‌اند که کار امروز را به فردا مینداز. («که کار امروز را به فردا مینداز»: جمله‌ی متمّم)

ساخت گروه‌فعلی با فعل ادراکی کلامی و جمله‌ی وابسته‌ی متمّم را به صورت زیر می‌توان ارائه نمود:

(خ) گروه فعلی ← فعل - جملهٔ متمّم

علاوه بر بخشهای گروه اسمی و گروه فعلی به‌عنوان دو بخش نهاد و گزاره، ممکن است در آغاز جمله، یک گروه قیدی نیز به کار رود. توضیح آن که به هر رشته از واژه‌ها که هستهٔ آن واژهٔ قید باشد، **گروه قیدی** گفته می‌شود. واژهٔ قید معمولاً با پسوند «- انه» یا بدون آن ظاهر می‌شود؛ از جمله واژه‌های زیر:

شجاعانه، بیباکانه، سخاوتمندانه، مؤدّبانه، ماهرانه، استادانه، خوشبختانه، آهسته، تند، سخت، زود، سریع، دیر، درست، راست، پیش، جلو، عقب، زیر، نزدیک، ناگهان، همواره، هنوز، عجب، اکنون، هیچ‌گاه، معمولاً،... .

ممکن است در گروه قیدی یکی از وابسته‌های زیر به کار رود:

بسیار، خیلی، کمی، اندکی، زیاد، نسبتاً،... .

رزمندگان ایران بسیار شجاعانه در برابر دشمن جنگیدند. («بسیار شجاعانه»: گروه قیدی)

خوشبختانه در زمینهٔ دستور زبان فارسی، بررسیهای سودمندی به انجام رسیده است. («خوشبختانه»: واژهٔ قید و گروه قیدی)

ناگهان طوفان شروع شد. («ناگهان»: واژهٔ قید و گروه قیدی)

۵- گروه اسمی

به یک یا رشته‌ای از واژه‌ها که عنصر اصلی یا هستهٔ آن اسم است، گروه اسمی گفته می‌شود. به گروه اسمی در جمله‌های نمونهٔ زیر توجّه کنید:

مردم هوشیار ایران همواره در برابر هجوم بیگانگان ایستادگی کرده‌اند.

«مردم هوشیار ایران»، گروه اسمی در جایگاه نهاد.

مردم کشور پهناور ایران بسیار کوشا هستند.

«کشور پهناور ایران»، گروه اسمی در جایگاه وابستهٔ اسمی (مضافٌ‌الیه).

فردوسی، شاعر بزرگ پارسی گوی، شاهنامه را سرود.

«شاعر بزرگ پارسی گوی»، گروه اسمی در جایگاه بدل.

پیامبر، کتاب الهی مسلمانان را به‌تدریج برآنان فروخواند.

«کتاب الهی مسلمانان را»، گروه اسمی در جایگاه مفعول صریح.

پیامبران معلّمان بشر بوده‌اند.

«معلّمان بشر»، گروه اسمی در جایگاه مسند.

چنان‌که در جمله‌های نمونه‌ی بالا مشاهده می‌شود، گروه اسمی در جایگاههای نحوی گوناگون از جمله نهاد، وابسته‌ی اسمی (یا مضافٌ‌الیه)، بدل، مفعول صریح، مسند (به همراه فعل «بودن») به کار می‌رود. در گروه اسمی همواره یک اسم به‌عنوان عنصر اصلی یا هسته وجود دارد. به واژه‌ها یا رشته واژه‌ها (یا گروهها)ی دیگری که به همراه اسم هسته به کار می‌رود، **وابسته** گفته می‌شود. به وابسته‌های پسینِ اسم، متمّم و به وابسته‌های پیشین آن، حرف وابسته نیز گفته می‌شود. وابسته‌های اسم برحسب معنی و رابطه‌ی دستوری آنها با اسم به انواعی دسته‌بندی می‌شوند:

الف ـ وابسته‌های اشاره (حروف اشاره)

این، آن، همین، همان.

مانند نمونه‌های: این کتاب، آن باغ، این کشور پهناور، همین خانه، همان کتاب.

ب ـ وابسته‌های پرسشی (حروف پرسشی)

کدام، چه، چند، چندمین، چقدر، چه‌نوع، چه‌جور.

مانند نمونه‌های: کدام کتاب، چه راهی، چند دانش‌آموز، چندمین نفر، چقدر پول، چه نوع درختی، چه جور آدمی.

پ ـ وابسته‌ی عدد (و ممیّز) (حروف عدد)

اعداد اصلی: یک، دو، سه ...

اعداد ترتیبی: یکمین، دومین، سومین ...

یکم، دوم، سوم ...

ممیّز: تن، نفر، جلد، عدد، کیلو، تا، فروند، رأس ...

مانند نمونه‌های: یک نفر دانش‌آموز، دو کتاب، دو جلد کتاب، سه تا صندلی، یکمین دانش‌آموز، خانه‌ی دوم.

ت ـ وابسته‌ی تعجّبی (حروف تعجّبی)

عجب، چه، چقدر، چه همه.

مانند نمونه‌های: عجب باغی، چه جایی، چقدر آدم، چه همه غذا.

ث ـ وابسته‌های نامشخّص (حروف وابسته‌ی نامشخّص)

هر، هیچ، هرقدر، آن‌قدر، خیلی، بعضی، برخی، همه، همه گونه، همه نوع، همه جور، چنین، چنان، فلان.

مانندنمونه‌های: هردانشجو، هیچ جایی، برخی کتابها، همه گونه کالا، چنین آدمی، فلان کس.

ج ـ وابسته‌ی صفتی (متمّم صفتی)

(الف) خانم، عمو، بزرگترین، تنها، یگانه.

(ب) بزرگ، جوان، کوشا، مهربان، تنها، یگانه.

مانند نمونه‌های: خانم آموزگار، عمو رضا، بزرگترین کتابخانه، تنهاکار علی، یگانه شاعر.

کتابخانه‌ی بزرگ، مرد جوان، دانشجوی کوشا، مادر مهربان، آدم تنها، خدای یگانه.

چ ـ وابسته‌ی اسمی (متمّم اسمی)

به گروه اسمی افزوده شده به‌دنبال اسم هسته با پی‌بند « ـِ » (نشانه‌ی اضافه)، **وابسته‌ی اسمی** (مضافٌ‌الیه) گفته می‌شود؛ مانند وابسته‌ی اسمی در نمونه‌های زیر (وابسته‌ی اسمی در میان گوشه‌ها « » مشخّص شده است):

کتاب علی، «علی»

جلد این کتاب، «این کتاب»

برادر من، «من»

پرواز کبوتران، «کبوتران»

ح ـ وابسته‌ی بدل (متمّم بدل)

به گروه اسمی یا گروه صفتی به دنبال اسم هسته بدون پی‌بند « ـِ » **وابسته‌ی بدل** گفته می‌شود؛ مانند وابسته‌ی بدل در نمونه‌های زیر (وابسته‌ی بدل در میان گوشه‌ها « » مشخّص شده است):

فاطمه ـ علیها سلام ـ دختر پیامبر، («دختر پیامبر»، گروه اسمی، وابسته‌ی بدل)

مولوی، شاعر عارف، («شاعرِ عارف»، گروه اسمی، وابسته‌ی بدل)

گلستان، نوشته‌ی سعدی، («نوشته‌ی سعدی»، گروه صفتی، وابسته‌ی بدل)

پسرک، بیچاره، («بیچاره»، گروه صفتی، وابسته‌ی بدل)

خ ـ وابسته‌ی حرف اضافه‌ای (متمّم حرف اضافه‌ای)

به گروه حرف اضافه‌ای که به‌دنبال اسم هسته افزوده می‌گردد، **وابسته‌ی حرف اضافه‌ای** گفته می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر (وابسته‌ی حرف اضافه‌ای میان گوشه‌ها « » مشخّص شده است):

کتابی از این نویسنده، «از این نویسنده»

باغی در کنار رودخانه، «در کنار رودخانه»

خبری درباره‌ی خطر افزایش جمعیت، «درباره‌ی خطر افزایش جمعیت»

د ـ جمله‌ی وابسته‌ی وصفی (جمله‌ی متمّم وصفی)

به جمله‌ای که به دنبال اسم هسته افزوده می‌گردد، **جمله‌ی وابسته‌ی وصفی** گفته می‌شود. حرف ربط «که» در آغاز جمله‌ی وابسته‌ی وصفی الزاماً ظاهر می‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر (جمله‌ی وابسته‌ی وصفی میان گوشه‌ها « » مشخّص شده است):

خانه‌ای که افشین ساخته است؛ «که افشین ساخته است»

دانشجویی که این مقاله را نوشته است؛ «که این مقاله را نوشته است».

ممکن است به همراه اسم در گروه اسمی یک وابسته یا چندین وابسته‌ی گوناگون یا وابسته‌های پیاپی از یک نوع ظاهر شود. به علاوه، ممکن است تنها یک اسم بدون هیچ وابسته‌ای گروه اسمی را تشکیل دهد. به نمونه‌های زیر توجّه کنید:

انسان

آن کتاب

این خانه‌ی بزرگ علی

این چند باغچه‌ی زیبای این حیاط

کتاب مفصل ابن‌سینا درباره‌ی پزشکی که چندین سده در ایران و نیز کشورهای اروپایی تدریس می‌شد (اثری پر ارزش است).

چنان‌که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، وابسته‌های گوناگون در گروه اسمی با ترتیب خاصی ظاهر می‌گردند؛ به‌صورت زیر:

وابسته‌ی اشاره

وابسته‌ی پرسشی + وابسته‌ی عدد + وابسته‌ی صفتی + اسم + وابسته‌ی‌صفتی + وابسته‌ی اسمی

وابسته‌ی نامشخّص + وابسته‌ی بدل + وابسته‌ی حرف اضافه‌ای + جمله‌ی وابسته‌ی وصفی

همان‌طور که در صورت ترتیبی بالا مشخّص شده است، برخی وابسته‌ها هیچ‌گاه با هم در یک گروه اسمی ظاهر نمی‌شوند بلکه تنها یکی از آنها ممکن است به کار رود؛ از جمله وابسته‌ی اشاره، وابسته‌ی پرسشی و وابسته‌ی نامشخّص، مانند نمونه‌های زیر:

این کتاب

کدام کتاب

هر کتابی

ز – اسم

چنان‌که گفته شد، اسم هسته‌ی گروه اسمی است و به همین لحاظ، به تنهایی نیز در جایگاه گروه اسمی به‌کار می‌رود. اسم به صورتهای عام (اسم جنس یا اسم نوع)، خاص، معرفه و یا نکره ظاهر می‌شود. بنام اشخاص، مکانها و چیزهای مشخّص و شناخته اسم خاص گفته می‌شود، مانند نمونه‌های:

علی، نوشین، افشین،اعظم، خزر، ایران، مشهد، تهران،... .

به اسمی که به همراه یکی از وابسته‌های مشخّص کننده از جمله وابسته‌های اشاره یا اسم خاص یا ضمیر به‌کار رود، اسم معرفه گفته می‌شود، مانند نمونه‌های:

این کتاب، آن دانشجو، برادرِ دوستم، دوست من، خانه‌ی علی.

برعکس، به اسمی که بدون هیچ نشانه‌ی دستوری و به تنهایی به‌کار رود، اسم عام (اسم نوع یا جنس) گفته می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

کتاب مهمترین منبع ذخیره‌ی دانشها و آگاهیهاست. («کتاب» اسم نوع)

غذا برای ادامه‌ی زندگی جاندار ضروری است. («غذا» اسم نوع)

فلز در پیشرفت صنایع بسیار مهم بوده است. («فلز» اسم جنس یا نوع)

٦ - حرف نشانه‌ی «را»

الف ـ حرف نشانه‌ی «را» به همراه گروه اسمی با رابطه‌ی مفعول صریح

در مواردی که گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح باشد و اسم هسته‌ی آن معرفه یا خاص باشد یا به جای آن ضمیر ظاهر شود، حرف نشانه‌ی «را» الزاماً به دنبال آن به‌کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

علی را دیدم.

او را به کتابخانه بردم.

این کتاب را بخوان.

در نمونه‌های بالا، گروه اسمی بدون حرف نشانه‌ی «را» نادرست است. برعکس، در مواردی که اسم با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح اسم عام (اسم نوع یا اسم جنس) به‌کار رود، حرف نشانه‌ی «را» ظاهر نمی‌شود؛ مانند نمونه‌های زیر:

علی نامه نوشت. («نامه»: اسم عام با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح)

نوشین روزنامه خواند. («روزنامه»: اسم عام با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح)

برای افزودن به دانش خود، باید کتاب خواند. («کتاب»: اسم عام با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح)

به همراه برخی فعلها از جمله فعلهای زیر، اسم جنس یا نوع با رابطه‌ی مفعول صریح و حرف نشانه‌ی «را»، با مفهوم تأکید یا تقابل به کار می‌رود:

من سفر را دوست دارم.

علی کتاب را ترجیح می‌دهد.

در مواردی که یکی از ضمایر پرسشی «که» و «کدام» یا یکی از وابسته‌های پرسشی «کدام» و «چندمین» به همراه اسم به عنوان گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح به کار رود، حرف نشانه‌ی «را» الزاماً ظاهر می‌شود، مانند نمونه‌های زیر:

کدام را می‌گویید؟ («کدام»: ضمیر پرسشی با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح)

که را دید؟ («که»: ضمیر پرسشی با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح)

کدام کتاب را بخرم؟ («کدام کتاب»: گروه اسمی با وابسته‌ی پرسشی و رابطه‌ی مفعول صریح)

چندمین نفر را انتخاب کردید؟ («چندمین نفر»: گروه اسمی با وابسته‌ی پرسشی و رابطه‌ی مفعول صریح)

در مواردی که اسم در گروه اسمی با رابطه‌ی مفعول صریح نکره باشد، معمولاً حرف نشانه‌ی «را» به کار نمی‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

علی کتابی انتخاب کرد.

من روزنامه‌ای خواندم.

اعظم خانه‌ای خرید.

در مواردی که در گروه اسمی، وابسته‌ی حرف اضافه‌ای ظاهر شده باشد، حرف نشانه‌ی «را» می‌تواند در پیش یا به دنبال وابسته‌ی حرف اضافه‌ای به کار رود، مانند نمونه‌های زیر:

کتاب معروف این نویسنده را درباره‌ی زندگی پیامبر خوانده‌ام.

کتاب معروف این نویسنده درباره‌ی زندگی پیامبر را خوانده‌ام.

ب ـ حرف نشانه‌ی «را» به همراه گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری قید زمان یا قید مکان

به‌همراه گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری قید زمان یا قید مکان، ممکن است حرف نشانه‌ی «را»

به کار رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

برخی مردم مسیر از خانه تا محل کار را پیاده می‌روند.

برخی مردم از خانه تا محل کار پیاده می‌روند.

ما شب را در مهمانخانه‌ای ماندیم.

ما شب در مهمانخانه‌ای ماندیم.

ما چند روزی را در آن شهر به سر بردیم.

ما چند روزی در آن شهر به سر بردیم.

پ ـ حرف نشانه‌ی «را» به همراه گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری پایه‌ی فعل مرکّب

به دنبال گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری پایه‌ی فعل مرکب با عنصر فعلی متعدّی، الزاماً حرف نشانه‌ی «را» به کار می‌رود؛ مانند نمونه‌های زیر:

فریب مردم حیله گر را نباید خورد.

(«فعل مرکب: فریب خوردن»)

بالاخره حرف آخرش را زد.

(«فعل مرکب: حرف زدن و اصطلاح «حرف آخر را زدن»)

۷ـ ضمیر

ضمیر واژه‌ی دستوری خاصی است که تنها مفاهیم شخص و شمار و برخی نیز مفهوم «تأکید» را داراست و به اسم یا گروه اسمی پیشین اشاره می‌کند. ضمیر برحسب چگونگی رابطه‌ی آن با گروه اسمی مرجع و نیز صورت خاص آن در دسته‌هایی قرار می‌گیرد.

ضمیر شخصی: ضمیر شخصی صورتهای زیر را داراست:

من	تو	او	ما	شما	آنان / آنها / ایشان

ضمیر شخصی به گروه اسمی بیرون از جمله یعنی جمله‌های پیشین اشاره می‌کند؛ مانند نمونه‌ی زیر:

علی به خانه آمد. من به او کتابی دادم.

ضمیر متّصل: ضمیر متصل به واژه‌ی پیش از خود می‌چسبد و به صورتهای زیر ظاهر می‌شود:

ـَـم	ـَـِت	ـَـِش	ـِـمان	ـِـتان	ـِـشان

مانند نمونه‌های زیر:
کتابت کجاست؟ خانه‌اش دور است. پیداش(یش) می‌شود. ازش کتاب گرفتم.

ضمیر مشترک: ضمیر مشترک «خود» و نیز «خود + ضمیر متصل» است:

خودم	خودت	خودش	خودمان	خودتان	خودشان

ضمیر مشترک با دو رابطه‌ی دستوری به کار می‌رود:
(الف)ـ با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح یا مفعول حرف اضافه هم‌مرجع با نهاد؛ مانند نمونه‌های زیر:
اعظم خودش را در آیینه می‌بیند.
نوشین برای خودش لباس خرید.
(ب)ـ با مفهوم تأکید با رابطه‌ی دستوری بدل، وابسته‌ی اسمی (مضافٌ‌الیه)، و همچنین مفعول صریح و مفعول حرف اضافه غیر هم‌مرجع با نهاد، مانند نمونه‌های زیر:
من برای خودش کتاب خریدم.
خانه‌ی خودش را فروخته است.
ضمیر مشترک «خود» تنها در سبک رسمی و ادبی به کار می‌رود.

ضمیر متقابل: «یکدیگر»، «همدیگر»، و «هم» ضمایر متقابل هستند و تنها برای اشاره به نهاد جمع به کار می‌روند، مانند نمونه‌های زیر:
آنان یکدیگر (همدیگر| هم) را می‌دیدند.
ما به یکدیگر (همدیگر| هم) کمک کردیم.

ضمیر اشاره: «این»، «آن»، «اینها» و «آنها» ضمیر اشاره هستند. ضمایر اشاره به اشخاص یا چیزها در محیط اشاره می‌کنند، مانند نمونه‌های زیر:

این را چند خریده‌ای؟
من آن را به تو می‌دهم.
آنها راکجا دیده‌ای؟
اینها را ازکجا خریدی؟

ضمیر پرسشی: «که» (کی)، «چه» (چی)، «کدام»، ضمایر پرسشی هستند و برای پرسش از شخصی یا چیزی به کار می‌روند، مانند نمونه‌های زیر:

که می‌آید؟
کدام خوب است؟
چه می‌گویی؟

ضمیر نامشخّص: ضمیر نامشخّص به طور نامشخّص به شخص یا مقدار یا تعدادی نامشخّص اشاره می‌کند. ضمایر نامشخّص به قرار زیر هستند:

کسی، یکی، فلانی، آدم، همه، تمام، خیلی، بعضی، برخی، بسیاری، دیگری، دیگران، کمی، مقداری، چندتا و جز اینها، مانند نمونه‌های زیر:

همه آمده‌اند.
بعضی خوب کار می‌کنند.
بسیاری در تابستان سفر می‌کنند.
کمی خریده است.
مقداری می‌دهم.

۸- گروه صفتی

گروه صفتی گروهی از واژه‌هاست که با هسته‌ی صفت به کار می‌رود، و ممکن است تنها به صورت یک واژه‌ی صفت ظاهر شود، مانند نمونه‌های:

دانا، بسیار علمی و سودمند، انبوه و زیبا، بسیار بلند، نسبةً خوب، خیلی تند، دوم، سوم و چهارم، بزرگِ سر سبز، آبی روشن، ملایم بهاری، متخصص در بیماریهای داخلی، بی‌خبر از همه جا، راضی به رضای خدا، خواهان کار، خریدار طلا، ... .

چنان که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، گروه صفتی با ساختهای زیر به کار می‌رود (ن ک. مشکوة‌الدینی، ۱۳۷۴):

گروه صفتی ← (درجه) + صفت° + { گروه حرف اضافه‌ای / گروه اسمی }

صفت° ← { صفت + { va «و» / o «ـُ» / e «ـِـ» } + صفت
صفت + e «ـِ» + عدد ترتیبی
عدد ترتیبی + va «و» + عدد ترتیبی }

درجه ← بسیار، خیلی، نسبتاً، کمی، ....

(نشانه « o » تکرار واژه را نشان می‌دهد؛ ( ) نشان می‌دهد که ممکن است عنصر «درجه» به کار نرود).

تجزیه‌ی روساختی بالا نشان می‌دهد که در توالی صفت و عدد ترتیبی، همواره عدد ترتیبی به دنبال صفت ظاهر می‌شود (توالی «عدد ترتیبی + ـِ + صفت» نادرست و یا کمیاب است).

از لحاظ معنی، عنصر صفت به چگونگی یا حالت اشاره می‌کند. از همین رو، ممکن است یک واژه‌ی صفت واحد به همراه اسمهای بسیاری به کار رود، مانند نمونه‌های زیر:

دریای آرام، جنگل آرام، شهر آرام، آدم آرام، خواب آرام، دل آرام، حرکت آرام، ....

به علاوه، یکی از ویژگیهای عمده‌ی صفت مقایسه‌پذیری است. به این معنی که از یک سو دو اسم را می‌توان از لحاظ دارا بودن چگونگی یا حالت خاص یعنی صفتی با یکدیگر مقایسه کرد؛ در این صورت نشانه‌ی صرفی «-تَر» [tar] به‌عنوان نشانه‌ی «صفت برتر» به دنبال صفت ظاهر می‌شود. در واقع، «صفت برتر» نشان می‌دهد که میزان یک چگونگی یا حالت در یکی از دو اسمی که با هم مقایسه می‌شوند بیشتر و یا کمتر است، مانند نمونه‌های زیر:

آب از همه‌ی مایعات روان‌تر است.

روزهای بهار از روزهای پاییز گرمتر است.

از سوی دیگر، ممکن است یک اسم را از لحاظ دارا بودن چگونگی یا حالت خاصی با گروهی از اسمها مقایسه کرد. در این صورت، نشانه‌ی صرفی «-ترین» [tarin] به عنوان نشانه‌ی «صفت برترین» (صفت عالی) به دنبال صفت به کار می‌رود. صفت برترین نشان می‌دهد که میزان یک

چگونگی یا حالت در یک اسم در مقایسه با اسمهای مورد نظر بیشتر و یا کمتر است، مانند نمونه‌های زیر:

زمستان کوتاهترین روزها را دارد.

آب روان‌ترین مایع است.

گروه صفتی ممکن است در گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری وابسته‌ی صفتی و یا در گروه فعلی با رابطه‌ی دستوری «مسند» و یا «متمّم» به‌کار رود (ن ک. ۴-گروه فعلی و ۵-گروه اسمی، در همین فصل؛ همچنین، مشکوةالدینی، ۱۳۷۴).

۹-گروه حرف اضافه‌ای و حروف اضافه

الف ـ برخی حروف اضافه

گروه حرف اضافه‌ای به‌صورت ساخت «حرف اضافه + گروه اسمی» به‌کار می‌رود. حروف اضافه واژه‌های دستوری خاصی هستند که تنها در جلو گروه اسمی با روابط دستوری متفاوت به استثنای نهاد، مفعول صریح و مسند، وابسته‌ی صفتی و وابسته‌ی اسمی، ممکن است به‌کار روند و ارتباط دستوری و معنایی گروه اسمی را با سازه‌های دیگر جمله نشان دهند. حروف اضافه، دسته‌ی محدودی از واژه‌های دستوری را تشکیل می‌دهند، از جمله:

از: برای نشان دادن معانی «متمّم»، «وابسته‌ی حرف اضافه‌ای»، «جنس طبیعی»، «نوع»، «مقایسه»، «جزء یا بخشی از کل»، «علّت یا سبب» و جز اینها، مانند نمونه‌های زیر:

دشمن از ما شکست خورد. («از ما»، «متمّم»)

اعظم انگشتری از طلای سفید خرید. («از طلای سفید»، «وابسته‌ی حرف اضافه‌ای»)

معمولاً کشاورزان از صبح زود به مزرعه می‌روند. («از صبح زود»، «قید ابتدا»)

من از دوستم سؤال کردم. («از دوستم»، «متمّم مرجع»).

علی از دوستش داناتر است. (« از دوستش»، بیان «نسبت و مقایسه»)

نوشین یکی از کتابها را برداشت. («از کتابها» متمّم حرف اضافه‌ای، بیان «جزء از کل»)

انسان از تنهایی خسته می‌شود. («از تنهایی»، بیان «علّت یا سبب»، «قید علّت»)

با: حرف اضافه‌ی «با» برای بیان روابط دستوری قیدی با معانی «همراهی»، «مقابله»، «ابزار»، «وسیله» و جز اینها به‌کار می‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

علی با دوستش به کتابخانه رفت. («با دوستش»، با رابطه‌ی دستوری قید «همراهی»)

با دشمن باید جنگید. («با دشمن»، با رابطه‌ی دستوری «متمّم» با معنی «مقابله»)

نوشین با مداد یادداشتی نوشت. («با مداد»، با رابطه‌ی دستوری قید «ابزار»)

برخی مردم سفر با قطار را ترجیح می‌دهند. («با قطار»، با رابطه‌ی دستوری قید «وسیله»)

به: حرف اضافه‌ی «به» با روابط دستوری و معانی متفاوتی به کار می‌رود، از جمله، «مفعول بواسطه»، و مفاهیم قیدی «سوگند»، «حالت»، «مقصد»، «سو یا جهت»، «ترتیب» و جز اینها، مانند نمونه‌های زیر:

علی کتاب را به افشین داد. («به افشین»، با رابطه‌ی دستوری «مفعول بواسطه»)

به خدا، من این کار را نکردم. («به خدا»، با رابطه‌ی دستوری قید «سوگند»)

نوشین به آرامی کارها را تمام کرد. («به آرامی»، با رابطه‌ی دستوری قید «حالت»)

افشین به تهران رفت. («به تهران»، با رابطه‌ی دستوری قید «مقصد»)

اعظم به جنگل نگاه می‌کرد. («به جنگل»، با رابطه‌ی دستوری «قید سو»)

دانشجویان یک به یک آزمایش را انجام دادند. («به یک» در «یک به یک» با رابطه‌ی دستوری «قید ترتیب»)

بی: «بی» به مفهوم «نداشتن» چیزی یا حالتی اشاره می‌کند، مانند نمونه‌های زیر:

بی‌وسیله نمی‌توان کار کرد. («بی‌وسیله»، نداشت چیزی، «قید حالت»)

بی‌کوشش موفقیت حاصل نمی‌شود. («بی‌کوشش»، نداشتن فعالیتی، «قید حالت»)

هیچ کاری بی‌نظم به انجام نمی‌رسد. («بی‌نظم»، نداشتن حالتی، «قید حالت»)

«بدون» نیز به مفهوم «بی» و به همان صورت به کار می‌رود:

بدون وسیله نمی‌توان کار کرد.

در: حرف اضافه‌ی «در» به «درون مکان یا زمان» و همچنین به «فعالیت» و «حالت» خاصی اشاره می‌کند، مانند نمونه‌های زیر:

مسلمانان برای عبادت و مراسم دینی در مساجد گرد هم می‌آیند. («در مساجد»، درون مکان، «قید مکان»)

در بهار طبیعت شکوفا می‌شود. («در بهار»، درون زمانی خاص، «قید زمان»)

همچنین، در نماز، در معاشرت، در زندگی، در دوستی، در خواب، در سرما.

به علاوه، حرف اضافه‌ی «در»، صورتهای خاص گروه حرف اضافه‌ای با مفاهیم قیدی متفاوت دیگری را پدید می‌آورد، ازجمله:

در واقع، در اصل، درنتیجه، در حقیقت، در هر حال.

تا: حرف اضافه‌ی «تا» برای بیان «مقصد» یا «پایان» مکان یا زمان خاصی به کار می‌رود، مانند

نمونه‌های زیر:

برخی مردم از خانه تا سر کار پیاده می‌روند. («تا سر کار»، بیان مقصد، «قید مقصد»)

کشاورزان از صبح زود تا غروب کار می‌کنند. («تا غروب»، بیان پایان زمانی خاص، «قید انتها»)

از تهران تا مشهد مسافتی طولانی است. («تا مشهد»، بیان مقصد، «قید مقصد»)

جز: «جز» یا «به جز» برای بیان مفهوم «استثنا» یا «حصر» به‌کار می‌رود، مانند نمونه‌های زیر:

جز اعظم، همه‌ی مهمانان به موقع آمدند. («جز اعظم»، بیان استثنا، «قید استثنا»)

بر روی میز، جز چند کتاب چیزی نبود. («جز چند کتاب»، بیانِ حصر، «قید حصر»)

جز تو، دوستی ندارم. («جز تو»، بیان حصر، «قید حصر»)

ب ـ حروف اضافه‌ی ساده و حروف اضافه‌ی مرکب

حروف اضافه‌ای که تنها از یک بخش با معنا یا یک تکواژ تشکیل شده‌اند، **حروف اضافه‌ی ساده** هستند. حروف اضافه‌ی ساده عبارت‌اند از:

از، به، با، تا، در، جز، بی، پیشِ، نزدیکِ، برایِ، رویِ، زیرِ، میانِ، پیِ، دنبالِ، مانندِ، کنارِ، پهلویِ، مثلِ و جز اینها.

حروف اضافه‌ی مرکب از دو بخش با معنا یا دو تکواژ تشکیل می‌شوند. حروف اضافه‌ی مرکب عبارت‌اند از:

بر رویِ، بر پایه‌ی، به جایِ، بر ضدِ، غیر از، در عوضِ، به دستِ، به وسیله‌ی، به سببِ، به علّتِ، به دنبالِ، به سویِ، از رویِ، به کنارِ، به طرفِ، در کنارِ، نظر به و جز اینها.

چنان‌که پیش‌تر گفته شد، حروف اضافه تنها در جلو گروه اسمی ظاهر می‌شوند و با آن گروه حرف اضافه‌ای را پدید می‌آورند. گروه حرف اضافه‌ای با روابط دستوری مفعول بواسطه (با حرف اضافه‌ی «به»)، متمّم و قید با مفاهیم متفاوت به‌کار می‌رود (ن ک. نمونه‌هایی که در همین فصل داده شده است).

۱۰ـ جمله‌ی ساده و جمله‌ی مرکب

به جمله‌ای که در آن تنها یک گروه فعلی به‌کار رفته باشد، **جمله‌ی ساده** گفته می‌شود. روشن است که گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری نهاد و همچنین گروه حرف اضافه‌ای و گروه قیدی نیز ممکن

است در جمله‌ی ساده به‌کار روند، مانند نمونه‌های زیر:

کتابهای زیادی خریدیم.

علی به رادیو گوش می‌داد.

نوشین نامه‌ای نوشت.

برعکس، به جمله‌ای که بیش از یک گروه فعلی داشته باشد، **جمله‌ی مرکب** گفته می‌شود، مانند نمونه‌های (الف) و (ب) در زیر:

(الف) کتابهای زیادی خریدیم و به دوستانمان هدیه دادیم.
علی به رادیو گوش می‌داد و افشین با دوستش کار می‌کرد.
نوشین نامه می‌نویسد، اعظم کتاب می‌خواند و من به رادیو گوش می‌دهم.
افشین کتاب را آورد ولی دوباره آن را با خود برد.

(ب) ما کتابهایی راکه خریده بودیم به خانه بردیم و به دوستانمان دادیم.
علی می‌دانست که افشین آن شب دیر به خانه می‌آید.
اعظم به خانه‌ی پروین رفت تا به او کمک کند.
هنگامی که به خانه رفتم، اعظم منتظر من نشسته بود.
اعظم زودتر از خانه بیرون رفت، زیرا می‌خواست پیش از خرید به مادرش سر بزند.

به سادگی می‌توان مشاهده کرد که هر یک از جمله‌های نمونه‌ی (الف) و (ب) بیش از یک گروه فعلی دارد. با این حال، جمله‌های (الف) با جمله‌های (ب) متفاوت است. به این معنی که جمله‌های نمونه‌ی (الف) تنها با «و» و «ولی» یا «امّا» با یکدیگر پیوند یافته‌اند و در همین حال، هیچ یک از آنها رابطه‌ی دستوری خاصی با بخشهای درونی جمله‌ی دیگر ندارد. از این رو، به جمله‌های پیوند یافته **جمله‌ی اصلی یا جمله‌ی اصلی هم‌پایه** گفته می‌شود.

جمله‌های نمونه‌ی (ب) ممکن است با عنصر «که» یا «تا»، «زیراکه»، «چون که»، «هنگامی که» و جز اینها، به جمله‌ی دیگر پیوند یابند و به علاوه، جمله‌ی پیوند یافته در درون بخشی از جمله‌ی دیگر یا در ابتدا یا به دنبال جمله‌ی دیگر به‌کار رود. بر این پایه، به جمله‌ای که در جلو آن یکی از عناصر یاد شده (که، تا، زیراکه،...) ظاهر می‌شود، **جمله‌ی وابسته** و به جمله‌ای که بدون عناصر یاد شده به کار می‌رود، **جمله‌ی اصلی** گفته می‌شود. جمله‌ی وابسته نسبت به جمله‌ی اصلی و به عنوان بخشی از آن، یکی از روابط دستوری از جمله متمّم فعل در گروه فعلی، وابسته‌ی وصفی در گروه اسمی، قید زمان، قید مکان، قید علّت، قید منظور و جز اینها را داراست. به رابطه‌ی دستوری جمله‌ی وابسته در جمله‌های مرکب نمونه‌ی یاد شده توجّه کنید:

ما کتابهایی را که خریده بودیم به خانه بردیم.

(«که خریده بودیم»، جمله‌ی وابسته‌ی وصفی در گروه اسمی «کتابهایی را که خریده بودیم»)

علی می‌دانست که افشین آن شب دیرتر به خانه می‌آید.

(«که افشین آن شب دیرتر به خانه می‌آید»، جمله‌ی وابسته با رابطه‌ی دستوری متمّم فعل «می‌دانست»)

اعظم به خانه‌ی پروین رفت تا به او کمک کند. («تا به او کمک کند»، جمله‌ی وابسته‌ی قید «منظور»)

لازم به یادآوری است که عنصر «که» ممکن است در جلو جمله‌ی وابسته با رابطه‌ی دستوری متمّم (یعنی به دنبال فعلهای «دانستن»، «گفتن» و مانند اینها) ظاهر نشود. با این حال، همواره می‌توان «که» را به کار برد، مانند نمونه‌های زیر:

علی می‌دانست افشین آن شب دیرتر به خانه می‌آید. (مقایسه کنید با: علی می‌دانست که...)

بنابراین، جمله‌های مرکب ناهمپایه با سه گونه درونه‌گیری جمله‌ی وابسته ظاهر می‌شوند:

(الف) جمله‌ی وابسته در درون گروه اسمی، با رابطه‌ی دستوری وصفی، به‌صورت توصیف ساختی زیر:

گروه اسمی ← اسم + جمله‌ی وابسته‌ی وصفی

مانند جمله‌ی وابسته‌ی وصفی «که خریده بودیم» در گروه اسمی «کتابهایی که خریده بودیم».

(ب) جمله‌ی وابسته در درون گروه فعلی، با رابطه‌ی دستوری متمّم، به صورت توصیف ساختی زیر:

گروه فعلی ← فعل + جمله‌ی وابسته‌ی متمّم

مانند جمله‌ی متمّم «که افشین آن شب دیرتر به خانه می‌آید» در گروه فعلی «می‌دانست که افشین آن شب دیرتر به خانه می‌آید».

(پ) جمله‌ی وابسته در درون جمله‌ی اصلی با رابطه‌ی دستوری قید، به صورت توصیف ساختی زیر:

جمله ← { جمله‌ی وابسته‌ی قیدی + گروه اسمی + گروه فعلی
گروه اسمی + گروه فعلی + جمله‌ی وابسته‌ی قیدی }

مانند نمونه‌های:

هنگامی که به خانه رفتم اعظم منتظر من نشسته بود.

اعظم به خانه‌ی پروین رفت تا به او کمک کند.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، به طور کلی، جمله‌های مرکب را می‌توان در دو دسته‌ی زیر قرار داد:

(الف) جمله‌های مرکب همپایه که از دو جمله‌ی اصلی یا بیشتر پدید می‌آیند.

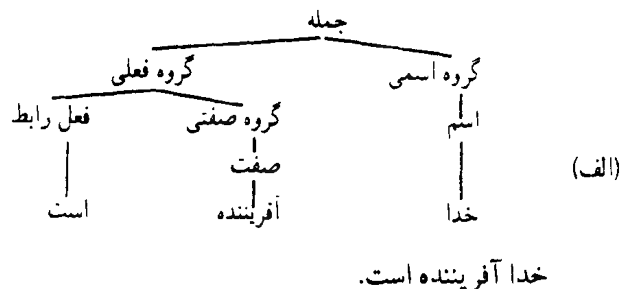
(ب) جمله‌های مرکب ناهمپایه که از یک جمله‌ی اصلی و یک یا چند جمله‌ی وابسته تشکیل می‌شوند؛ به ترتیب، مانند نمونه‌های (الف) و (ب) که پیش‌تر داده شد.

عناصر یا واژه‌های دستوری «و»، «ولی» و «امّا» (و نیز «یا») که جمله‌های همپایه را به یکدیگر پیوند می‌دهند، **حرف ربط هم‌پایگی** یا **حرف عطف** نامیده می‌شوند. به عناصر «که»، «تا»، «زیرا که»، «هنگامی که» و جز اینها که جمله‌های وابسته را به جمله‌های اصلی پیوند می‌دهند، **حرف ربط ناهمپایگی** می‌گویند. یادآوری این نکته لازم است که بیشتر جمله‌های زبان را جمله‌های مرکب تشکیل می‌دهند.

۱۱- ساخت سازه‌ی جمله در زبان فارسی

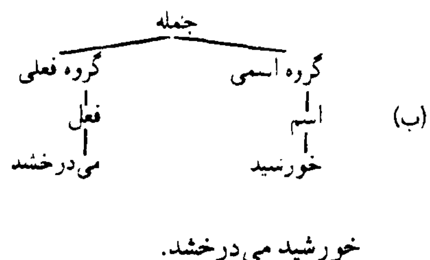
روابط دستوری گروهها و واژه‌های موجود در جمله را با نمودار درختی به خوبی می‌توان نمایش داد؛ مانند نمونه‌های (الف)، (ب)، (پ) و (ت) در زیر:

(الف)

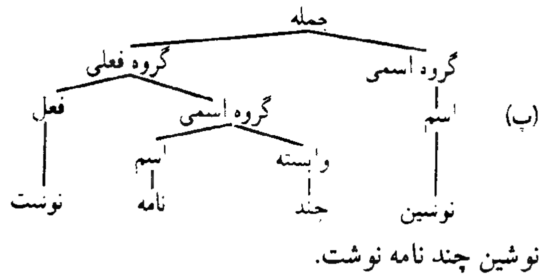


خدا آفریننده است.

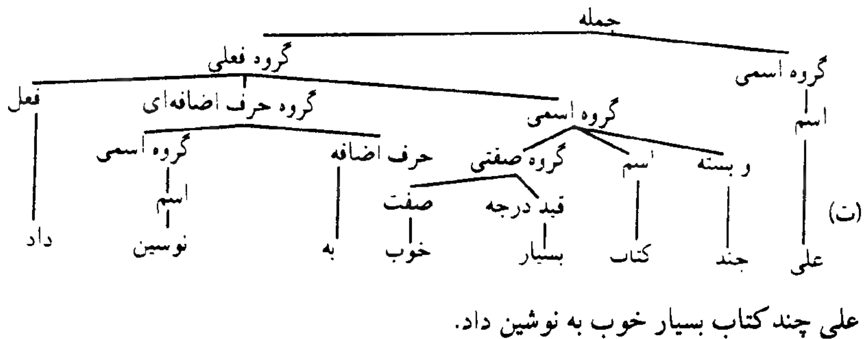
(ب)



خورشید می‌درخشد.



نوشین چند نامه نوشت.



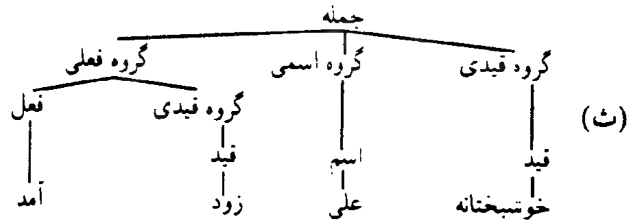
علی چند کتاب بسیار خوب به نوشین داد.

چنان‌که مشاهده می‌شود، در نمودارهای درختی بالا گروهها و واژه‌ها و نیز چگونگی ارتباط دستوری آنها در جمله به خوبی نشان داده شده است. در نمودار درختی (الف)، گروه اسمی «خدا» که تنها از یک اسم تشکیل شده، نهاد و گروه فعلی «آفریننده است» گزاره است. به علاوه، گزاره یا گروه فعلی مذکور از مسند، که یک گروه صفتی «آفریننده» و تنها یک صفت می‌باشد، و فعل رابط «است» تشکیل شده است. در نمودار درختی (ب)، در گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری نهاد، تنها اسم «خورشید» و در گروه فعلی تنها فعل «می‌درخشد» که فعل لازم است، ظاهر گردیده است. درنمودار درختی (پ)، «نوشین» یک اسم به عنوان گروه اسمی با رابطه‌ی دستوری نهاد و «چند نامه نوشت» گروه فعلی است. به علاوه، گروه فعلی از گروه اسمی «چند نامه» با وابسته‌ی «چند» و اسم «نامه»، با رابطه‌ی دستوری مفعول صریح و «نوشت» به عنوان فعل متعدی تشکیل شده است.

در نمودار درختی (ت)، «علی» به عنوان اسم و گروه اسمی با رابطه‌ی نهاد و گروه فعلی «چند کتاب بسیار خوب به نوشین داد» به کار رفته است. گروه فعلی مذکور از گروه اسمی «چند کتاب بسیار خوب» و گروه حرف اضافه‌ای «به نوشین» و فعل متعدی «داد» تشکیل شده است. به علاوه، در گروه اسمی «چند کتاب بسیار خوب»، وابسته‌ی «چند»، اسم «کتاب» و گروه صفتی «بسیار خوب» به کار رفته است. گروه صفتی «بسیار خوب» نیز از قید درجه‌ی «بسیار» و صفت «خوب» تشکیل گردیده است. همچنین، به خوبی مشاهده می‌شود که فعل «دادن» الزاماً با یک گروه اسمی با رابطه‌ی

مفعول صریح و گروه حرف اضافه‌ای با حرف اض به»، با رابطه‌ی دس ری مفعو بواسطه به کار می‌رود. ممکن است گروه قیدی نیز در جمله باشد، مانند نمودار درختی «ث» در زیر:

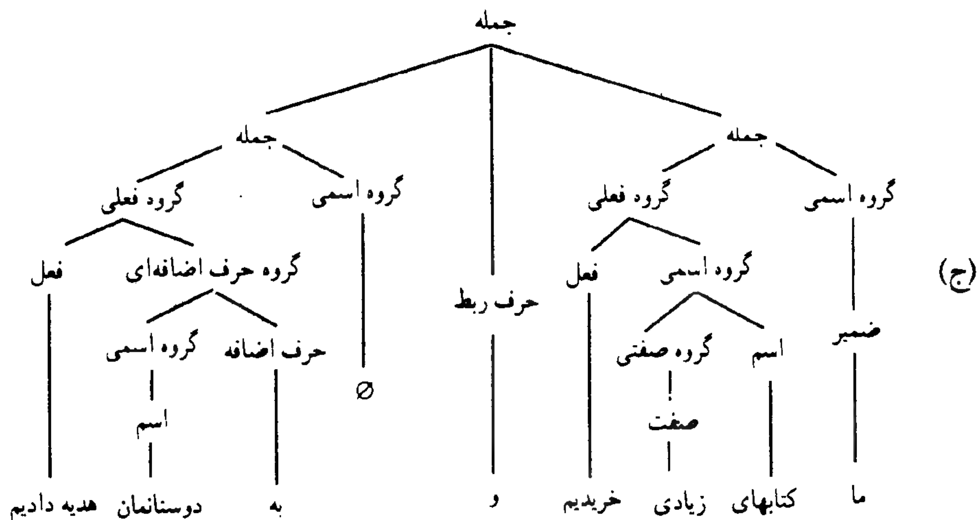
(ث)



خوشبختانه علی زود آمد.

چنان‌که مشاهده می‌شود، جمله‌هایی که در نمودارهای درختی بالا نشان داده شده، جمله‌های ساده هستند. جمله‌های مرکب را نیز می‌توان به شکل نمودار درختی نمایش داد، مانند نمونه‌های (ج)، (چ) و (ح) در زیر:

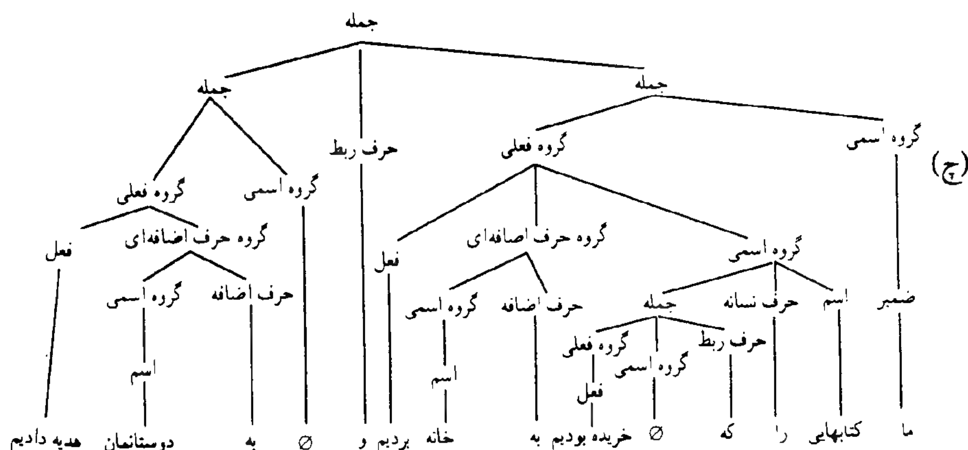
(ج)



ما کتابهای زیادی خریدیم و به دوستانمان هدیه دادیم.

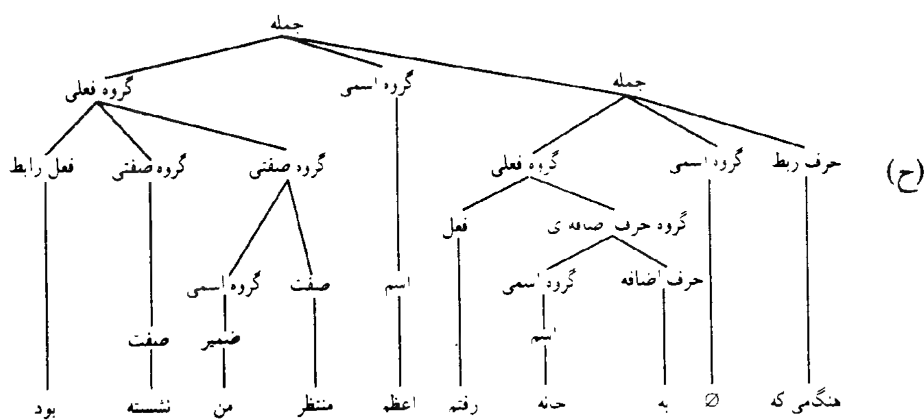
(در نمودار درختی بالا، نشانه‌ی « ϕ » برای جای خالی گروه اسمی به کار رفته است).

(چ)



ما کتابهایی را که خریده بودیم به خانه بردیم و به دوستانمان دادیم.

(ح)



هنگامی که به خانه رفتم، اعظم منتظر من نشسته بود.

چنان که مشاهده می‌شود، در نمودار درختی (ج) دو جمله‌ی اصلی «ما کتابهای زیادی خریدیم» و «به دوستانمان هدیه دادیم» با حرف ربط همپایگی «و» به یکدیگر پیوند یافته‌اند. همچنین،در نمودار درختی (چ)، دو جمله‌ی اصلی «ما کتابهایی را ... به خانه بردیم» و

«به دوستانمان دادیم» با حرف ربط «و» به یکدیگر مربوط شده‌اند. با این حال، در جمله‌ی «ما کتابهایی را... به خانه بردیم»، به دنبال گروه اسمی «کتابهایی را...» جمله‌ی وابسته‌ی وصفی «که خریده بودیم» نیز به کار رفته است. در نمودار درختی (ح)، جمله‌ی وابسته‌ی «هنگامی که به خانه رفتم» با رابطه‌ی دستوری قید زمان با جمله‌ی اصلی «اعظم منتظر من نشسته بود» پیوند یافته است.

بر پایه‌ی ملاحظات یاد شده، روشن است که نمودار درختی، همه‌ی بخشها یا سازه‌ها یعنی گروهها و واژه‌های موجود در جمله و نیز سلسله مراتب پیوند میان آنها را به خوبی نمایش می‌دهد. یعنی، نشان می‌دهد که جمله، نخست دو بخش اصلی گروه اسمی و گروه فعلی به ترتیب با روابط دستوری نهاد و گزاره دارد. سپس هر یک از دو بخش یاد شده به نوبه‌ی خود به ترتیب به گروهها و واژه‌های سازنده‌ی آنها تحلیل می‌شود. از جمله، گروه فعلی به گروه صفتی و فعل رابط «بودن»، گروه اسمی و فعل یا گروه اسمی، گروه حرف اضافه‌ای و فعل و جز اینها ممکن است تحلیل گردد (ن ک. نمودارهای درختی (الف)، (ب)، (پ) و (ث) در بالا). به علاوه، نمودار درختی نشان می‌دهد که چگونه جمله‌های اصلی به طور همپایه با یکدیگر پیوند می‌یابند؛ در حالی که جمله‌ی وابسته با رابطه‌ی دستوری خاصی در درون جمله‌ی اصلی جای می‌گیرد (نگاه کنید به نمودارهای درختی (ج)، (چ) و (ح) در بالا).

به ترتیبی که گفته شد، از راه نمایش نمودار درختی، گروهها و واژه‌های درون هر جمله و نیز روابط دستوری سلسله مراتبی آنها مشخّص می‌شود. یعنی، چنان که گفته شد، در بالا نخست دو بخش عمده‌ی نهاد و گزاره یا به ترتیب گروه اسمی و گروه فعلی، و سپس به طرف پایین نمودار، بخشها یا گروههای پایین‌تر تا سطح واژه‌ها، همراه با روابط دستوری آنها به خوبی نشان داده می‌شود. به نمودار درختی، **سازه‌نمای جمله** نیز گفته می‌شود؛ زیرا چنان‌که گفته شد، نمودار درختی یا سازه‌نمای جمله به طور بسیار ساده و آشکار بخشها یا سازه‌ها یعنی گروهها و واژه‌های سازنده‌ی هر جمله و نیز روابط دستوری موجود میان آنها را نمایش می‌دهد.

پرسش و تمرین

۱ - تعریف ساده‌ای از جمله ارائه دهید که در آن به بخشهای اصلی و نیز صورت جمله اشاره شده باشد.

۲ - ساده‌ترین روش تجزیه‌ی جمله را به طور خلاصه توضیح دهید و مثالی بزنید.

۳ - دو سازه‌ی عمده‌ی جمله را نام ببرید و آنها را در مثالی نشان بدهید.

۴ - گروه فعلی را تعریف کنید و برای آن مثالی بزنید.

۵- دو گروه فعلی نمونه مثال بزنید که در آنها حرف نشانه‌ی «را» به‌کار رفته باشد.

۶- دو گروه فعلی نمونه مثال بزنید که در آنها گروه حرف اضافه‌ای به‌کار رفته باشد.

۷- دو گروه فعلی نمونه مثال بزنید که در آنها هم گروه اسمی (را) و هم گروه حرف اضافه‌ای به‌کار رفته باشد.

۸- دو گروه حرف اضافه‌ای مثال بزنید که به مفهوم «مبدأ» اشاره کند.

۹- دو گروه اسمی مثال بزنید که در آنها وابسته‌های اشاره، عدد، صفتی و اسمی (مضافٌ‌الیه) به‌کار رفته باشد.

۱۰- دو گروه اسمی مثال بزنید که در آنها وابسته‌ی بدل و جمله‌ی وابسته‌ی وصفی به‌کار رفته باشد.

۱۱- دو جمله‌ی مرکب ناهمپایه مثال بزنید که جمله‌ی وابسته در گروه فعلی به‌کار رفته باشد.

منابع

ابوالقاسمی، محسن، ۱۳۷۳، **تاریخ زبان فارسی**، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

ارانسکی، ای. م.، ترجمه‌ی کریم کشاورز، ۱۳۵۸، **مقدمه‌ی فقه اللغه ایرانی**، تهران: انتشارات پیام.

باطنی، محمدرضا، ۱۳۴۸، **توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی**، تهران: امیرکبیر.

باطنی، محمدرضا، ۱۳۵٦، **چهارگفتار در باره‌ی زبان**، تهران: انتشارات آگاه.

بهار، محمدتقی، ملک‌الشعرا، ۱۳۵۵، چاپ چهارم، **سبک‌شناسی**، تهران: کتابهای پرستو.

بهارلو، احمدرضا، ۱۳۷۰، **بررسی نظریه‌ها و روشهای مهارت خواندن**، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

بیهقی، ابوالفضل، محمّدبن حسین، **تاریخ بیهقی**، به تصحیح دکتر علی اکبر فیاض، ۱۳۷۵، چاپ سوم، مشهد.

ثمره، یداله، ۱۳٦۴، **آواشناسی زبان فارسی**، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

حق‌شناس، علی محمد، ۱۳۵٦، **آواشناسی**، تهران: انتشارات آگاه.

خطیب رهبر، خلیل، ۱۳٦۷، **دستور زبان فارسی**، کتاب حروف اضافه و ربط، تهران: انتشارات سعدی.

دیهیم، گیتی، ۱۳۵۸، **درآمدی بر آواشناسی عمومی**، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

رمضان‌زاده، محمود، ۱۳۷۰، **سوادآموزی بزرگسالان**، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

شعار، جعفر و اسماعیل حاکمی، ۱۳۴۸، **گفتارهای دستوری**، تهران: انتشارات امیرکبیر.

صادقی، علی اشرف و غلامرضا ارژنگ، ۱۳۵۸، **دستور**، تهران: سازمان کتابهای درسی ایران.

صادقی، علی اشرف، ۱۳٦۳، زبان معیار، **مجموعه‌ی سخنرانیهای اولین سمینار نگارش فارسی**، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

صفا، ذبیح اللّه، ۱۳٦٦، چاپ هفتم، **تاریخ ادبیات در ایران**، تهران: انتشارات فردوس.

فلاد، جیمز و دیگران، ترجمه‌ی علی آخشینی، ۱۳٦۹، **زبان و مهارتهای زبانی**، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

فره وشی، بهرام، ۱۳۵۲، **فرهنگ پهلوی**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

قفبهی، عبدالعظیم قریب و دیگران، بدون تاریخ، **دستور زبان فارسی**، برای سال سوم و چهارم دبیرستانها، تهران: چاپ سنگی.

کشاورز، کریم، ۱۳۷۷، **هزار سال نثر پارسی**، جلد اوّل، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

مدرسی، یحیی، ۱۳٦۸، **درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان**، تهران: مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

مشکور، محمد، ۱۳۵۵، **دستورنامه**، تهران: مؤسسه‌ی مطبوعاتی شرق.

مشکوةالدینی، مهدی، ۱۳۷۴، چاپ سوم، **ساخت آوایی زبان**، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

مشکوةالدینی، مهدی، ۱۳۷۴، چاپ چهارم، **دستور زبان فارسی بر پایه‌ی نظریه‌ی گشتاری**، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

مشکوةالدینی، مهدی، ۱۳۷۳، **سیر زبانشناسی**، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

مشکوةالدینی، مهدی، ۱۳۷۸، **ساخت سازه‌ای و مقوله‌ای جمله با توجه به زبان فارسی**، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، پاییز و زمستان ۱۳۷۷، انتشار ۱۳۷۸، صص ۳۷۰-۳۴۵.

وحیدیان کامیار، تقی، ۱۳۵۷، **نوای گفتار در زبان فارسی**، اهواز: انتشارات دانشگاه اهواز.

وحیدیان کامیار، تقی، ۱۳۵۲، فارسی مؤدبانه، **ماهنامه‌ی ویسمن**، سال اوّل، شماره‌ی چهارم، تهران.

ناتل خانلری، پرویز، ۱۳۵۳، **تاریخ زبان فارسی**، جلد اوّل، تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.

ناتل خانلری، پرویز، ۱۳۵۴، **تاریخ زبان فارسی**، جلد دوم، تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.

هاجری، ضیاءالدین، ۱۳۷۷، **فرهنگ وندهای زبان فارسی** (پیشوندها، میانوندها، پسوندها)، تهران: انتشارات آوای نور.

همایون فرخ، عبدالرحیم، ۱۳۳۹، **دستور جامع زبان فارسی**، تهران: مؤسسه‌ی مطبوعاتی علی اکبر علمی.

Aitchison, Jean. 1976. *The Articulate Mammal, An Introduction to Psycholinguistics*, London: Hutchinson.

Allen, J. P. B. and Paul V. Buren, 1971. *Chomsky: Selected Readings*. London: Oxford University Press.

Britton, James. 1985. *Language and Learning*. Penguin Books.

Bryen, Diane Nelson. 1986. *Inquiries into Child Language*. U.S.A.: Allen & Bacon Inc.

Brunner, Jerome S., Jacquline J. Goodnow, George A. Austin. 1956. *A study of Thinking*, U.S.A.: Wiley & Sons, Inc.

Brunner, J.S. 1977. *Early Social interaction and language development*. In H.R. Schaffer (ed.). *Studies in Mother-Child Interaction*. London: Academic Press.

Chomsky, Noam. 1972. *language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: M.I.T.

Conrad R. 1972. *Speech and Reading*, PP. 205-240. *In Language by Ear and by Eye*, *The Relationship between speech and Reading*. Edited by James F. Kavanagh and

Ignutius G. Mattigly.

Crystal, David. 1979. *Child Language Learning and Linguistics*. London: Edward Arnold.

Elliot, A. J. 1981. *Child Language*. Cambridge University Press.

Els, Theo Van et al. 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.

Garvin, P. 1964. *The Standard language Problem*: Concepts and Methods. In *Language in Culture and Society*. Ed. D. Hymes.

Garvin, P. 1973. *Some Comments on Language Planning*. In "Language Planning: *Current Issues and Research*. Eds. J. Rubin and R. Shuy.

Garton, Alison & Chris Pratt. 1989. *The Development of Spoken & Written Language*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.

Gibson, Eleanor, J. 1972. *Reading for some Purpose. In Language by Ear and by Eye, The Relationship between speech and Reading*. Edited by James F. Kavanagh and Ignutius G. Mattigly.

Goodman, K.S. 1967. *A Linguistic study of Cues and Miscues in English*. Elementary English.

Hay, A.D., Collett, S. M., Johnson, C. J., O'Brien, P. and Prior, M. 1986. Do *twins and singletons have similar language and reading problems*? In C. Pratt, A.F. Garton W.E. Tunmer and A.R. Nesdale (eds.). *Research Issues in Child Development*. sydney: Allen and Unwin Australia.

Lenneberg, Eric H., 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Martient, André. Translated by E. Palmer. First Phonix Edition 1966. *Elements of General Linguistics*. U.S.A.: Phoenix Books.

Neisser, Ulric. 1976. *Cognitive Psychology*, U.S.A.: Prentice-Hall Inc.

Piaget, Jean. 1978. *The Language and Thought of The Child*. Routledge & Kegan Paul.

Posner, Michael I. et al. 1972. *Component Processes in Reading: A Performance Analysis*, In *Language by Ear and by Eye*, Op. Cit.

Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Smith, F. & G. A. Miller (eds.) 1973. *The Genesis of Language*. M.I.T. Press.

ʼizard, B. and Hughes, M. 1984. *Young Children Learning: Talking and Thinking*
. *iome and at School*. London: Fontana.

Trudgill, Peter. 1977. *Sociolinguistics: An Introduction*. Penguin Books.

Vygotsky, L.S. 1978. *The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wells, C.G. 1983. *Talking with Children: The Complementary roles of Parents and Teachers*. In M. Donaldson, R. Grilue and C. Pratt (eds.) Early Childhood *Development and Education*. Oxford: Basil Blackwell.

Wells. C.G. 1987. *The Meaning Makers*. London: Hodder and Stoughton.

نمایه

ت

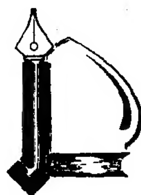
س

ش

ص

هـ

ی



FERDOWSI UNIVERSITY OF MASHHAD

Publication No. 271



Introduction to Aspects of the Persian Language:

The history, development of skills and structures

Mehdi Meshkato Dini

FERDOWSI UNIVERSITY PRESS